# Guia del Portafolis de Lectura

## Part 1: Fonamentació i organització

Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Guia del Portafolis de Lectura

# Part I:

# Fonamentació i organització

Departament d'Ensenyament

Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme

Servei d'Immersió i Acolliment Lingüístics

Febrer de 2017

Il·lustracions: Marta Pau i Eva Sánchez.

Basat en el disseny dels documents del portafolis de lectura de CM i CS d'Educació primària (materials dels alumnes) del Departament d'Ensenyament.

Els continguts d'aquesta publicació estan subjectes a una llicència de Reconeixement-No comercial-Compartir 4.0 Internacional de Creative Commons. Se'n permet còpia, distribució i comunicació pública sense ús comercial, sempre que se n'esmenti l'autoria i la distribució de les possibles obres derivades es faci amb una llicència igual que la que regula l'obra original.

La llicència completa es pot consultar a:

http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.ca

# Índex


1. Introducció general ..... 4
   1.1. Definició de portafolis ..... 4
   1.2. Origen i tipus de portafolis ..... 5
   1.3. Trets definidors ..... 6
   1.4. El portafolis com a eina educadora ..... 7

2. El portafolis de lectura ..... 8
   2.1. Portafolis i compromís, responsabilitat i esforç ..... 10
   2.2. Portafolis i autoconcepte lector ..... 12
   2.3. Portafolis i metacognició ..... 13
   2.4. Relació amb el currículum ..... 14
   2.5. Agents implicats en l'ús del portafolis com a eina educativa: alumnes, mestres, centre i famílies. ..... 15

3. Descripció dels materials ..... 18
   3.1. Els blocs del portafolis: descripció i justificació ..... 18
   3.2. Els apartats dels blocs: descripció i justificació ..... 24
   3.3. Recorregut a través d'un bloc ..... 27
   3.4. La rúbrica i el portafolis de lectura ..... 28
   3.5. Les evidències ..... 31

4. Orientacions i decisions ..... 34
   4.1. Recomanacions per a la tria dels blocs per treballar ..... 34
   4.2. De la bastida a la pràctica independent ..... 37
   4.3. L'aprenentatge des de la perspectiva de l'alumne ..... 40
   4.4. El caràcter interdisciplinari del portafolis ..... 41
   4.5. El caràcter acumulatiu del portafolis ..... 41
   4.6. El caràcter comunicatiu del portafolis ..... 42
   4.7. Concrecions del paper dels agents ..... 42
   4.8. Recomanacions organitzatives ..... 44
      4.8.1. Espai ..... 44
      4.8.2. Temps ..... 45
      4.8.3. Coordinació dels docents implicats ..... 46
      4.8.4. El treball amb les famílies ..... 46

5. Tancament: valoracions i evidències d'èxit ..... 48

6. Relació del portafolis amb els currículums d'Educació primària i secundària obligatòria ..... 53
   6.1. DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària ..... 53
   6.2. DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. ..... 57

7. Annex: centres de pilotatge (curs 2012- 2013) ..... 61

8. Bibliografia ..... 63

# 1. Introducció general

En entorns educatius i acadèmics anglosaxons parlar de portafolis no suposa cap novetat. Són molt nombroses les experiències relacionades amb el disseny i l'aplicació de portafolis. En el nostre context educatiu la realitat és una altra: els portafolis tot just comencen a introduir-se.

## 1.1. Definició de portafolis

D'entrada, convé aclarir que la màxima autoritat lingüística en matèria de llenguatges d'especialitat, el Termcat, no accepta la forma *portafolis* com a traducció de l'anglès *portfolio*, per a la versió catalana del qual proposa *dossier*, terme que al seu torn és un manlleu del francès[1]. Això no obstant, el terme d'alguna manera està beneït per l'ús, sobretot en l'àmbit educatiu, on és emprat amb normalitat per universitats i institucions d'ensenyança. És per això que ens sumem a aquesta pràctica i l'adoptem per al nostre Portafolis de lectura.

Vegem, per exemple, com fora de l'àmbit acadèmic és definit per la Viquipèdia:

> *Dossier evolutiu, recull de documents que descriuen i il·lustren l'itinerari, l'experiència i les competències de la persona que l'ha generat.*

Per part seva, l'Institut Obert de Catalunya[2] (IOC) en els seus estudis de graduat en educació secundària (GES) el presenta així:

> *Eina d'autoavaluació i avaluació a mitjà i llarg termini on queden reflectides les evidències de l'aprenentatge de l'estudiant així com les seves reflexions al llarg de tot el temps i procés d'aprenentatge.*

[1] Almenys fins a la data d'elaboració d'aquests materials, perquè ens consta la intenció que el seu consell assessor revisi la bondat del terme i s'hi torni a pronunciar.

[2] https://ioc.xtec.cat/educacio/ges-informacio-general/avaluacio [Consulta 28 de desembre de 2016]

Quan s'analitzen aquestes definicions s'identifiquen tres característiques comunes vinculades a l'essència dels portafolis: el **recull ordenat de materials**, la voluntat de ser una **mostra de l'evolució en el progrés** en un determinat camp del saber o d'una competència i, sobretot, el **protagonisme del seu propietari**. En termes generals, els portafolis són una **col·lecció personal d'informació que descriu i il·lustra l'aprenentatge d'una persona i les seves fites.**

## 1.2. Origen i tipus de portafolis

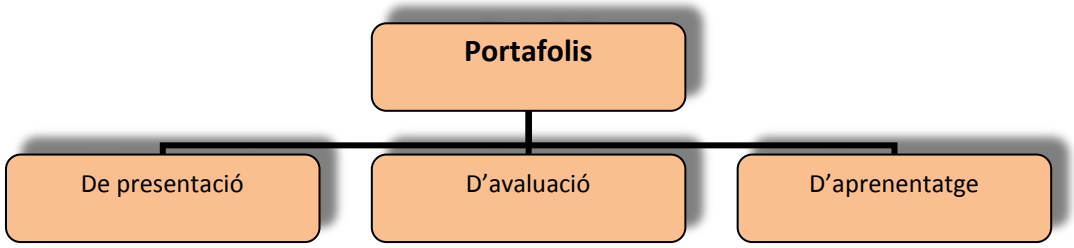
Els *portfolio* han estat, tradicionalment, un recurs emprat pels arquitectes per presentar els seus projectes més reeixits, i rellevants, a futurs clients, com a evidència de les seves competències, habilitats i experiències, d'una manera més documentada i explícita que no pas amb els clàssics *currículum vitae*. Fotògrafs, models de passarel·la, artistes, periodistes i dissenyadors gràfics compilen també amb la mateixa finalitat el que ells anomenen *books* o dossiers, que es poden entendre com a sinònims del portafolis. Es tracta de ***portafolis de presentació***.

El món educatiu va començar a utilitzar els portafolis als anys 70 del segle XX, als Estats Units i al Canadà. Es buscaven nous instruments d'avaluació, més efectius, per a evidenciar el progrés de l'alumnat, més enllà dels tradicionals exàmens. Als anys vuitanta del segle XX, el govern federal dels Estats Units promogué un projecte d'avaluació del professorat, el *Teacher assessment project*. Cada Estat l'adaptà a les seves necessitats; en tots els casos el portafolis hi tingué una funció rellevant, des del punt de vista de la metodologia de l'avaluació i, lògicament, en l'estatus laboral dels afectats. En aquest cas parlaríem de ***portafolis d'avaluació***.

Hi ha una tercera modalitat: els ***portafolis d'aprenentatge***. Actualment, hi ha força àmbits acadèmics on l'ús d'aquests portafolis està sòlidament implantat: la formació inicial i permanent del professorat, la formació professional i, sobretot, l'educació universitària. A casa nostra, l'ús d'aquests portafolis el van introduir la Universitat Oberta de Catalunya (UOC)[3] i la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC);[4] actualment, la majoria de les universitats catalanes el tenen implantat, amb resultats esperançadors.

El Departament d'Ensenyament també fa temps que ha incorporat la importància formativa de la pròpia reflexió a partir de la pràctica reflexiva[5] en els seus programes de formació permanent del professorat.

[3] Un exemple a http://www.youtube.com/watch?v=5zRaur3iYKk [Consulta: 28 de desembre de 2016]
[4] http://www.youtube.com/watch?v=uQlXKh7lMWk&playnext=1&list=PLFlACP2W764M-Pp [Consulta: 28 de desembre de 2016]
[5] http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/materials/practica_reflexiva/index [Consulta: 28 de desembre de 2016]




**Tipus de portafolis**

## 1.3. Trets definidors

Quan s'analitzen les diverses modalitats, i definicions, de portafolis, hom s'adona fàcilment que, com assenyala Yancey,[6] la majoria comparteixen uns determinats trets:

- Són sempre una col·lecció de treballs (un conjunt amb sentit i finalitat).
- Es fa una selecció de treballs i mostres amb criteri, amb intenció d'evidenciar el progrés de l'alumne.
- L'estructura ajuda l'autor a reflexionar per entendre i avaluar el seu treball amb coneixement.
- Mostren, i fan visibles, el progrés i l'aprenentatge.
- Permeten la personalització i la diversificació: mostren que cada aprenent és irrepetible.
- Incorporen comunicació, ja que els autors han de compartir, amb agents diversos, el que han valorat.

En síntesi, podem dir que, en tots els casos, en els *portafolis d'aprenentatge* s'identifiquen tres accions clau que els alumnes han de desenvolupar:

- Anàlisi reflexiva, criterial, d'una situació de partida.
- Desenvolupament i realització d'un pla d'acció per canviar i millorar aquesta situació inicial.
- Anàlisi reflexiva de la nova situació, "mirant enrere" i observant els canvis produïts i projectant-la cap endavant.

[6] K. B. YANCEY. "Portfolio, Electronic, and the Links Between". *Computers and Composition,* nun. 13 (1996) p. 129-133.

## 1.4. El portafolis com a eina educadora

Com s'ha dit, els portafolis van entrar al món educatiu per la porta de l'avaluació (portafolis avaluatius), com un instrument (estratègia) d'avaluació compartida entre el docent i l'alumne. Ho van fer, de fet, perquè cada cop són més les veus que reclamen models alternatius, i més formatius, d'avaluació escolar.

El món educatiu, però, no utilitza els portafolis només amb finalitats avaluatives. L'opció més estesa és la del *portafolis d'aprenentatge.*

El **Portfolio Europeu de les Llengües** (PEL) del Consell Europeu[7] és un exemple dels utilitzats dins de l'àmbit educatiu.

Des de l'àrea TAC del Departament d'Ensenyament es proposa l'ús del Portafolis Digital, pensat perquè el facin servir tant els alumnes com els docents.

La introducció dels portafolis està fonamentada en l'enfocament socioconstructivista de l'aprenentatge i l'ensenyament. Com és sabut, l'enfocament sociocultural de Vigotski planteja, particularment, la necessitat de situar l'alumne en un context social d'interacció amb els seus adults de referència (família i escola) per permetre que es faci seves un seguit de pautes culturals i d'aprenentatges, atès que totes les funcions psicològiques s'originen, en primera instància, en l'àmbit de les relacions interpersonals i de la comunicació. S'aprèn amb els altres i, tot sovint, gràcies als altres.

Segons aquest model, l'aprenentatge no és quelcom que existeixi separadament del subjecte, ni alguna cosa que es pugui adquirir amb tècniques de transmissió verbal directes: jo sóc el professor i ensenyo i tu, alumne, aprens. Es tracta de generar contextos educatius, centrats en l'alumne, en què tant ell com el docent siguin creadors actius de coneixement.

De les idees de Vigotski va sorgir la metàfora de la bastida[8] per descriure el paper de l'adult (el professor) o del company més expert. Bastida i interacció orientats, sobretot, a aconseguir que l'alumne sigui cada cop més autònom en el procés d'aprenentatge. El portafolis, per tant, representa una estratègia pensada per permetre el creixement dels dos actors fonamentals de l'acte educatiu: el professor i l'alumne.

[7] El Portafolis Europeu de les Llengües (PEL) va ser dissenyat per la Divisió de Llengües del Consell d'Europa (1988-2000) i va ser presentat públicament l'Any Europeu de les Llengües (2001).

[8] Les bastides són ajudes que els docents donen als alumnes per permetre'ls seguir avançant i assolir nivells més alts de desenvolupament. La metàfora de la bastida remet a una estructura, afegida i temporal, que progressivament es va retirant, tant per a la construcció del llenguatge com, en general, per a la construcció de coneixements. A partir de C. B. CAZDEN. *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.* Madrid: Editorial Paidós i MEC, 1991.

Per als estudiants suposa:

- una estratègia potent d'aprenentatge cognitiu, afectiu i metacognitiu,
- un increment de la seva participació,
- un augment de la responsabilitat en els seus aprenentatges (selecció, anàlisi, avaluació i control),
- una major consciència de les seves capacitats, dels seus progressos i de les seves necessitats de millora,
- una adaptació a les seves necessitats, interessos i habilitats.

Els portafolis d'aprenentatge dels alumnes suposen per als docents que s'hi comprometen:

- una eina potent de desenvolupament professional,
- una estratègia flexible, adaptable a diversos nivells de l'escolaritat,
- un instrument important de diagnòstic del procés d'aprenentatge,
- una oportunitat única per facilitar i millorar les relacions personalitzades,
- una visió més àmplia i profunda d'allò que els alumnes saben i poden fer,
- una reflexió sobre la seva pràctica docent i sobre els processos de l'aula,
- un major ajustament de la planificació didàctica a l'aprenentatge dels alumnes.

En definitiva, com reconeix Sinclair,[9] el portafolis s'ajusta perfectament als nous paradigmes de l'ensenyament i de l'aprenentatge, orientats, sobretot, al desenvolupament de l'autonomia dels aprenents, ja que contribueix, en gran mesura, que l'aprenent esdevingui progressivament més hàbil i autònom a l'hora d'identificar el nivell de qualitat de les pròpies produccions i els possibles camps que li cal millorar.

## 2. El portafolis de lectura

Aquest material es va elaborar en el marc del Pla Nacional de Lectura, el curs 2011-2012 i, en concret, dins de l'estratègia d'Impuls de la lectura (ILEC). Dins d'aquesta estratègia es van dissenyar diverses actuacions per aplicar als centres, una de les quals era el portafolis de lectura.

[9] I. MCGRATH, T. LAMB, B. SINCLAIR. *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: future Directions* . Longman, 2000.

El material que teniu a les mans té un llarg recorregut, fruit de la reflexió conjunta d'un equip de professionals i de l'aplicació com a pilotatge en centres de primària i secundària. Durant el curs 2011-2012 es va crear una comissió[10] formada per tècnics docents del Departament d'Ensenyament amb l'objectiu d'elaborar una proposta de portafolis de lectura. Per a la seva elaboració es va tenir en compte:

- els objectius als quals ha de donar resposta
- els antecedents de portafolis que s'han impulsat des del Departament (PEL)
- la vinculació amb el currículum vigent (continguts i competències)
- la bibliografia sobre el tema

Va néixer, d'aquesta manera, la proposta d'un portafolis de lectura per a Educació Primària (EP) i Educació Secundària (ESO), amb la mateixa estructura però amb continguts diferenciats. Ja des de l'inici de la constitució del grup es va posar en evidència que el producte que en sorgís hauria de sotmetre's a un pilotatge per tal de validar-ne tant el contingut com la forma. En aquest sentit, se seguiria un procés semblant al que s'havia seguit per al PEL.

En el curs 2012-2013 es concretà aquest pilotatge als centres que havien estat considerats de referència de l'ILEC. Cada Servei Territorial (ST) en va escollir tres d'EP i tres d'ESO. Als centres se'ls va posar com a condicions la implicació en el pilotatge d'un material nou amb els seus alumnes i la col·laboració amb el Departament d'Ensenyament per millorar-lo a partir de la posada en pràctica.

Per acompanyar aquest pilotatge, es va organitzar un **curs de formació** de 40 hores semipresencial (amb dues sessions presencials). En aquest curs es van donar orientacions sobre l'aplicació dels materials i, mitjançant les tasques que es proposaren als docents inscrits i als fòrums que es van crear per a aquesta finalitat, es van recollir tots els suggeriments que els docents anaven aportant. Gràcies a això, el curs 2013-2014 es va poder editar la versió definitiva del portafolis de lectura que es va posar a disposició de tots els centres de l'ILEC perquè en fessin l'aplicació. Alhora es va començar a treballar en l'elaboració de la guia didàctica que teniu a les mans.

Cal remarcar que el pilotatge i les aplicacions posteriors han estat transcendentals per al bon rumb dels materials, ja que han permès incorporar canvis i millorar les

[10] Aquesta comissió estava formada per tècnics docents de les unitats: Servei de Llengües Estrangeres, Servei d'Immersió i Acolliment Lingüístics, Serveis de Currículum de Primària i de Secundària, Servei d'Innovació i Formació de l'Educació Infantil i Primària, Servei d'Escola i Família i l'Àrea TAC.

orientacions d'aplicació, així com nodrir-se de múltiples evidències d'aplicació a l'aula (algunes d'elles les anireu trobant al llarg d'aquesta guia).

La finalitat del portafolis de lectura[11] és permetre a l'aprenent establir una relació positiva, i de progrés continuat, amb la lectura: ser una eina que ajudi l'alumne a responsabilitzar-se del seu aprenentatge i a prendre decisions sobre què pot millorar i com fer-ho.

Els objectius generals del portafolis de lectura són:

- Estendre la perspectiva de l'aprenentatge[12] en les activitats de lectura del centre
- Fer explícit el procés d'aprenentatge de l'alumnat
- Incrementar el nombre d'experiències lectores de l'alumnat
- Tenir evidències contrastables del seu progrés

El seu **objectiu específic** és:

*Facilitar l'aprenentatge i la millora de la competència lectora dels alumnes a partir de l'autoreflexió com a lectors.*

## 2.1. Portafolis i compromís, responsabilitat i esforç

Vivim en la societat de la immediatesa. Contínuament, per canals diversos, rebem el missatge que no cal esforçar-se ni esperar-se per aconseguir allò que desitgem: promocions de vacances a l'altra banda del món, crèdits immediats, personatges que surten del no res i que es fan "famosos" sense cap esforç ni treball...

Els alumnes dels nostres centres estan creixent amb aquesta idea: "Ho vols? Ho tens", al moment, no cal que t'hi esforcis ni que t'esperis. Acostumats a aquesta immediatesa en la satisfacció de les seves necessitats, que no cal treballar gaire per tenir el que desitgen, què passarà quan es facin grans? Com afrontaran les frustracions de la vida? Com mesuraran la quantitat i la qualitat d'esforç (treball) que han de fer per aconseguir allò que necessitin o desitgin? A esforçar-se no se n'aprèn d'avui per demà i, l'esforç, a la nostra societat, és un valor que va de baixa.

[11] DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *La lectura en un centre educatiu*. Pàg. 114 [Consulta 28 de desembre de 2016]

[12] L'aprenentatge des de la perspectiva de l'alumne aplicat a la lectura és una de les millores que proposa l'ILEC, i que el portafolis aplica. Consisteix a modificar la manera d'entendre la relació existent entre ensenyament/ aprenentatge i continguts curriculars. L'ensenyant parteix del que l'alumne necessita aprendre i, per això, cal planificar des del punt de vista dels resultats esperats, i ensenyar a tenir presents les habilitats i necessitats d'aquest alumne. *(vegeu apartat 4.6 de la guia)*

L'escola hauria de poder fer alguna cosa per compensar aquest desequilibri i transmetre als alumnes la idea que les coses s'aconsegueixen treballant, educar els alumnes en la cultura de l'esforç i de la responsabilitat. Com diu Luri[13],

> (...) si volem preparar els alumnes per a la vida – per a la vida real, no la vida utòpica-, els hem d'ensenyar que no n'hi ha prou de "progressar adequadament en els estudis". I tampoc no n'hi ha prou amb l'esforç i l'interès, si aquestes actituds no van acompanyades de resultat objectiu del treball ben fet. Cal educar en l'estima incondicional de la feina ben feta, del desig de superació personal i d'emulació dels millors.

L'esforç i la responsabilitat són dos valors que haurien d'impregnar la feina dels alumnes a l'escola: ser responsable de les tasques que em proposen o que em proposo fer i esforçar-me per fer-les el millor possible.

Amb aquesta idea de la responsabilitat sorgeix la pedagogia del contracte, un compromís adquirit entre els diversos agents per assolir una fita:

> La pedagogía del contrato es aquella que organiza situaciones de aprendizaje en las que existe un acuerdo negociado precedido de un dialogo entre interlocutores que se reconocen como tales, con el fin de alcanzar un objetivo, ya sea cognitivo, metodológico o de comportamiento[14].

L'ús regular de contractes genera efectes desitjats, positius[15]:

- Desperta, i ajuda a mantenir, la motivació dels alumnes per allò a què es comprometen.
- Fomenta l'autonomia i la responsabilitat i els ensenya a adquirir compromisos.
- Afavoreix l'aprenentatge personalitzat, adequat a les necessitats individuals.
- Ensenya a raonar, a desenvolupar el pensament analític i sintètic, a estructurar les idees, els desitjos, els dubtes…
- Facilita i enriqueix l'expressió oral i escrita
- Ajuda a millora la relació mestre/alumne
- …

El portafolis de lectura, de fet, suposa una adaptació i una materialització de la pedagogia dels contractes: els alumnes es comprometen a assolir uns objectius que ells mateixos s'han proposat, dissenyen el seu pla d'acció i desenvolupen unes accions (s'esforcen) per aconseguir assolir els objectius proposats. Un contracte mai no és unilateral però, hi intervenen diversos agents: alumnes, mestres i famílies. El compromís adquirit per tots tres i l'esforç a tres bandes ajudarà a aconseguir els bons resultats proposats.

*Podem definir el portafolis com un dossier evolutiu, recull de documents que descriuen i il·lustren l'itinerari, l'experiència i les competències de la persona que l'ha generat.*

## 2.2. Portafolis i autoconcepte lector

En el context educatiu, segons D. Duran i C. Monereo[16], l'autoconcepte s'ha d'entendre com la representació que cada alumne construeix d'ell mateix com a aprenent, amb habilitats i limitacions per afrontar l'aprenentatge en el context escolar. Segons aquests autors, l'autoconcepte acadèmic influeix de manera decisiva en la manera com l'alumne s'apropa a l'aprenentatge i al seu propi rendiment. Per tant, cal establir una estreta relació entre la conducta escolar, la pròpia percepció de l'alumne i la seva competència acadèmica. Per a aquests autors, estratègies com l'aprenentatge cooperatiu o la tutoria entre iguals són estratègies de millora de l'autoconcepte.

A l'informe PIRLS (2006) es poden trobar algunes consideracions interessants sobre l'autoconcepte lector a partir de les proves aplicades a l'educació primària. En aquestes proves es pregunta als alumnes, entre altres coses, quina és la seva actitud davant la lectura. A més, també se'ls demana que s'autoavaluïn com a lectors. Les consideracions d'aquest informe, pel que fa a l'autoconcepte lector, són que l'alumne, en línies generals, manifesta un autoconcepte lector en consonància amb el rendiment detectat a les proves que ha fet.

No obstant això, Marta Flores, en la seva tesi doctoral[17], considera que si bé és cert que bons resultats acadèmics milloren l'autoconcepte, no hi ha una relació inversament proporcional en alumnes amb un rendiment baix. Per tant, la construcció de l'autoconcepte està subjecte a una sèrie de processos continus entre elements personals i contextuals. Així, l'autoconcepte d'un estudiant és influenciat pels seus èxits individuals de l'alumne i els de l'aula on l'alumne desenvolupa la seva tasca. És a dir, un estudiant pot comparar els seus resultats acadèmics amb els de la resta de companys de classe. Aquesta comparació és un element clau per formar el propi autoconcepte. Així doncs, cal valorar la importància del context escolar en la formació de l'autoconcepte acadèmic personal, però això no exclou que s'hagin de tenir en compte variables com la motivació, l'èxit acadèmic, l'automillora i l'autoprotecció.

A l'hora d'elaborar els materials del portafolis de lectura s'ha tingut en compte la importància de l'autoconcepte lector en la millora de la competència lectora dels

[16] David Durán i Carles Monereo (2008). *The impact of Peer Tutoring on student self-concept, self-esteem and satisfaction*. School Psychology International, 29, 4; 481 – 499.

[17] Marta Flores en la seva tesi doctoral (*Llegim en parella. Influència de la tutoria entre iguals en la comprensió i l'autoconcepte lector*) estudia els aspectes psicosocials que formen part de la persona i que incideixen directament en el procés d'aprenentatge i consolidació de la lectura. Segons l'autora, una persona esdevé una lectora competent quan domina i aplica una sèrie d'estratègies cognitives i metacognitives associades amb la lectura. A més, però, cal que aquest lector competent potencïi, de manera paral·lela, una sèrie de factors personals i psicosocials que permeten afavorir i fer evolucionar aquest pensament estratègic. [En línia] http://www.tdx.cat/handle/10803/120513 [Consulta: 28 de desembre de 2016].Vegeu també: **Marta FLORES & David DURAN** (2013). Effects of Peer Tutoring on Reading Self Concept. *International Journal of Educational Psychology, 2*(3), 297-324. doi: 10.4471/ijep.2013.29 [Consulta: 28 de desembre de 2016]

alumnes; per això, des dels diversos apartats del portafolis de lectura es treballa l'autoconcepte lector, fent reflexionar als alumnes sobre la seva relació amb la lectura, ajudant-los a autoavaluar-se en els diferents aspectes i donant-los eines per millorar la seva pràctica lectora i, de retruc, el seu autoconcepte.

## 2.3. Portafolis i metacognició

Entenem per metacognició el coneixement i el control que tenim sobre els nostres processos cognitius i les seves conseqüències, mentre aprenem. La metacognició ens permet reflexionar sobre quines estratègies són les més adients per a cada situació d'aprenentatge, aplicar-les, supervisar-ne l'execució i avaluar finalment els productes i els processos cognitius de l'activitat d'aprenentatge. Quan, per exemple, un alumne, tot llegint un fragment d'una lectura, és conscient que no l'entén i decideix rellegir-lo, està aplicant estratègies metacognitives[18].

Les estratègies metacognitives han de ser ensenyades des de molt aviat, tant a l'escola primària com a la secundària, ja que permeten consolidar les habilitats cognitives dels estudiants, entre elles la comprensió lectora: un lector esdevindrà estratègic i competent en la mesura que en sigui conscient metacognitivament.

Els processos de pensament metacognitius són poc visibles atès que són interns, implícits: per fer-los perceptibles, cal poder expressar-los, parlar dels recursos cognitius que qualsevol alumne posa en joc mentre llegeix. Així, un bon context d'aprenentatge serà aquell que inclogui situacions en què els alumnes puguin verbalitzar aquests processos, compartir-los i fer-los visibles. Poder explicar als altres què fem i com ho fem quan llegim, per exemple, pot ser una bona manera per activar la reflexió com a lectors i acostar més a la realitat el nostre autoconcepte lector. En definitiva, a partir d'aquesta interacció i a través del modelatge[19] d'estratègies per part del mestre és com ajudarem els alumnes a esdevenir lectors competents.

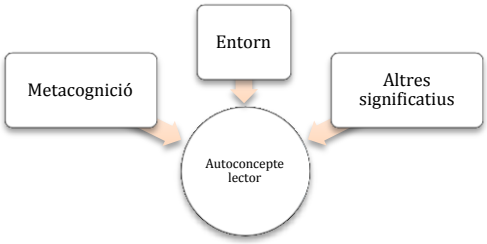
En aquest sentit l'ús del portafolis de lectura facilita el desenvolupament d'estratègies metacognitives i proporciona un context d'aprenentatge en què es donen moments de reflexió personal sobre els propis processos, intercalats amb moments en què es comparteixen aquests processos amb els altres.

S'ha parlat una mica més amunt de la relació entre la metacognició i l'autoconcepte lector: en la mesura en què un alumne sigui capaç de reconèixer les seves fortaleses i

[18] A partir d' A. CALERO. *Como mejorar la comprensión lectora: estratègies para lograr lectores competentes.* Madrid: Wolters Kluwer 2011

[19] *El docent presenta el procediment que se seguirà: Llegeix un fragment i aplica l'estratègia, mostrant com ho fa. Posa veu al pensament i va especificant el procés que segueix per aplicar l'estratègia que estarà madolent: "Ara us mostraré els passos que jo segueixo..."* . A DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, *La lectura en un centre educatiu. (Op. Cit.),* pàg. 111.

debilitats, podrà treballar i aplicar les estratègies compensatòries que li calguin per poder millorar les seves habilitats. Per tant, una avaluació metacognitiva afavoreix la millora de l'autoconcepte.




**Relació entre autoconcepte lector, metacognició, entorn i altres variables.**
**A partir de Marta Flores[20]**

## 2.4. Relació amb el currículum

La implementació de portafolis és una decisió coherent amb l'actual marc curricular, orientat al desenvolupament de competències: els joves han de ser educats en estratègies que els ajudin a assumir el control del seu propi aprenentatge i a descobrir que només el poden desenvolupar si tenen capacitat per avaluar-lo. El portafolis es relaciona, particularment, amb el desenvolupament de tres de les competències transversals que s'assenyalen en els decrets de currículum de les dues etapes d'escolaritat obligatòria, els Decrets 119/2015 i 187/2015:

- La competència d'*Aprendre a aprendre.* Aquesta competència es podrà desenvolupar, només, si els alumnes tenen dos elements clau: sentiment de competència personal i consciència de les pròpies capacitats i estratègies per desenvolupar-les.

- La competència d'*Autonomia, iniciativa personal i emprenedoria*. Desenvolupar-se en aquesta competència suposa, també, consciència. En aquest cas, consciència i aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals: responsabilitat, perseverança, coneixement de si mateix i autoestima, creativitat, autocrítica, control emocional, així com saber calcular riscos, afrontar els problemes, i aprendre dels errors. El progrés en aquesta competència només es produirà quan es proposi als alumnes tasques en què puguin triar amb criteri propi, imaginar projectes i portar endavant les accions necessàries per desenvolupar les opcions i els plans personals.

[20] Presentació Sessió presencial Curs Portafolis, Departament d'Ensenyament, desembre de 2012

- La competència *digital*. Suposa desenvolupar-se en la cerca, captació, selecció, registre i processament de la informació, amb l'ús de tècniques i estratègies diverses.

En el cas del portafolis de lectura, lògicament, també es relaciona estretament amb la concreció de les Competències Bàsiques de l'àmbit lingüístic, Llengua catalana i Llengua castellana i en les de l'àmbit digital desplegades pel Departament d'Ensenyament.

El portafolis de lectura es basa, per tant en el desenvolupament de les competències mitjançant els diferents components curriculars relacionats amb la lectura a totes les àrees: objectius, continguts i criteris d'avaluació. A l'hora d'elaborar els materials, el buidatge del currículum i la identificació d'aquests components curriculars va permetre classificar-los en cinc grups, que van donar lloc als cinc blocs en què es divideix el portafolis (sense comptar l'inicial i el de tancament) dels quals parlarem amb més deteniment a l'apartat 3.1.

A l'apartat 6 trobareu els criteris d'avaluació d' EP i d'ESO relacionats amb la lectura i classificats en funció dels blocs del portafolis.

## 2.5. Agents implicats en l'ús del portafolis com a eina educativa: alumnes, mestres, centre i famílies.

El treball amb el portafolis de lectura implica un canvi d'orientació metodològica a l'aula. Aquest canvi no queda reduït a la matèria i al temps en el qual s'aplica, sinó que, com si es tractés d'una taca d'oli, va impregnant la manera de treballar de mestres i d'alumnes, que després, probablement, transferiran a d'altres moments i tasques. Perquè aquest canvi metodològic es faci efectiu s'han de considerar diversos agents educatius: alumnes, docents, centre i famílies[21].

*Alumnes*

El paper de l'alumne en l'ús del portafolis de lectura canvia respecte al que té en l'aprenentatge tradicional:

- Esdevé el protagonista del seu propi aprenentatge
- Reflexiona sobre com aprèn. Les pautes de reflexió s'orienten cap als processos, en contemplar una perspectiva longitudinal en el seguiment dels treballs.

[21] Mereix una menció especial la consideració de la importància del paper de les famílies, a partir del pilotatge dels materials als centres.

- Es responsabilitza del seu aprenentatge, ja que l'alumne estableix els seus propis objectius de millora i concreta amb quines actuacions ho aconseguirà.
- Documenta el seu progrés.
- Revisa si ha aconseguit el seu propòsit i, si és així, se'n formula de nous, és a dir, l'alumne pren decisions de forma conscient.
- Percep quin és el seu nivell lector i, d'aquesta manera, es forma un autoconcepte lector força ajustat.
- Utilitza aquest instrument des de qualsevol àrea curricular i tant en l'àmbit acadèmic com fora.

*Docents*

L'ús adequat dels portafolis comporta adoptar un nou rol dels docents, caracteritzat per tres elements bàsics:

- Una docència centrada en l'alumne per capacitar-lo per a un aprenentatge més autònom.
- El desenvolupament d'un paper diferent al tradicional, que passa d'estar centrat en els continguts de la matèria a haver-ho d'estar en la gestió del procés d'aprenentatge dels alumnes.
- L'acceptació d'una sèrie de canvis en l'organització dels aprenentatges, particularment en els relacionats amb el valor de la continuïtat, la coordinació i la coherència pedagògiques.

*Centre*

L'ús del portafolis pressuposa un consens de claustre, que afecta a diversos aspectes:

- Concreció i organització d'espais i de temps:
    - Dels alumnes: determinació d'espais de treball amb el portafolis de lectura (aules, biblioteca, racons...) ; dedicació horària al portafolis en els diferents nivells.
    - Dels docents: espais de trobada a l'horari per programar el treball amb el portafolis i per compartir-ne resultats (reunions de coordinació)
- Programació del treball amb el portafolis a nivell de centre: el portafolis no és una eina d'ús exclusiu d'un docent o d'un grup d'alumnes, sinó que és tot el centre qui adopta aquesta forma de treballar. Per la qual cosa això afectarà a la programació general del centre i a tots els docents que l' integren.

*Famílies*

La importància de la implicació de la família en el desenvolupament i la millora, de l'hàbit lector dels seus fills està abastament documentada, des de fa temps, en el món educatiu anglosaxó[22]. Tots els treballs coincideixen en una puntualització important: aquesta col·laboració només produeix els efectes esperats quan hi ha coherència i continuïtat entre els objectius i les activitats que es proposen a casa i a l'escola.

Força escoles i instituts del nostre país ja tenen present la necessitat de fer arribar a les famílies la importància de la lectura i de la seva implicació en la millora de la competència lectora dels seus fills. De vegades, la lectura forma part de les temàtiques que es tracten en reunions de nivell o de cicle, d'inici de curs. Sovint forma part del contingut de les entrevistes de tutoria a les etapes d'escolaritat obligatòria. I trobem la lectura, amb caràcter general, a la majoria de circulars de recomanacions d'estiu.

Algunes escoles i instituts ja han fet un pas més enllà i han dissenyat instruments específics per reclamar la col·laboració de les famílies en la millora de la competència lectora dels seus fills. Força parvularis han editat "fulls d'orientacions" que acompanyen capses i maletes de llibres que, sovint, prenen els infants al llarg d'una setmana. També es troben documents de "Com llegir a casa" adreçats a famílies d'alumnes de cicle inicial. Hi ha instituts que promouen activitats de col·laboració amb les famílies .També cal destacar les recomanacions bibliogràfiques que, cada cop més centres, editen i fan arribar a les famílies coincidint amb les festes de Nadal i de Sant Jordi.

**Fotografia de l'exposició "lectura en família", Institut Ribera de Sió (Agramunt))**

[22] D.L.MONSON, D. MCCLENATHAN. [Comp.] *Crear lectores activos. Propuestas para los padres, maestros y bibliotecarios*. Madrid: Visor, 1989

Què podem fer, i com, per ajudar les famílies a adonar-se que "alguna cosa està canviant" respecte la seva experiència escolar? Com ho hem de fer per ajudar-los a valorar i a empènyer els canvis que proposarem en el treball dels seus fills? Com fer veure que el portafolis és un espai on treballaran de manera conjunta els seus fills i els seus mestres? Què haurem de fer perquè acceptin el valor "del procés", de les mostres i de les evidències que els seus fills decideixin guardar?

A l'apartat 4.8.4 donarem orientacions sobre els aspectes de comunicació amb les famílies.

*Cal que es doni coherència pedagògica i continuïtat entre els objectius i les activitats que es proposen a casa i a l'escola, perquè aquests produeixin els efectes desitjats.*

# 3. Descripció dels materials

Des del punt de vista de l'organització, ens podem fixar en dos aspectes dels materials: en els **blocs** que el conformen i en el **procés** que segueix l'alumne dins de cada bloc.

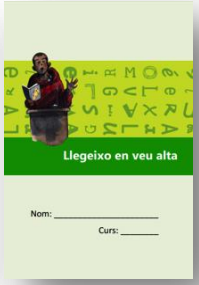
## 3.1. Els blocs del portafolis: descripció i justificació

El model de portafolis de l'alumne té format físic per a EP (document en PDF imprimible) i electrònic per a ESO (PDF editable), i consta dels mateixos blocs. Se n'han definit cinc (a banda del de presentació i el de tancament), que s'han configurat a partir dels criteris d'avaluació i de les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic dels currículums de l'ensenyament obligatori que fan referència a la lectura.

Els blocs de què consta el portafolis són els següents:

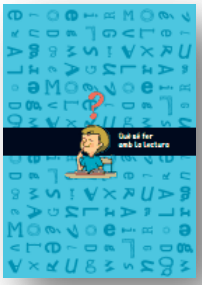
**El portafolis i jo**

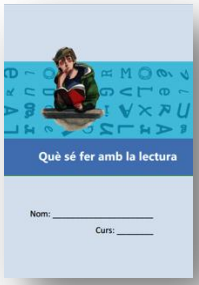
En aquest apartat es fa la presentació de l'instrument a l'alumne: quines parts té, per a què els servirà i com s'ha d'utilitzar. També es proposen activitats per conèixer-se millor com a lectors i per afavorir la implicació de les famílies.




**Llegeixo en veu alta**

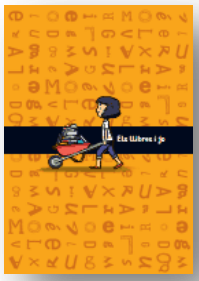
La finalitat d'aquest apartat és que els alumnes prenguin consciència sobre la seva lectura expressiva: els aspectes emocionals, la preparació i el progrés.

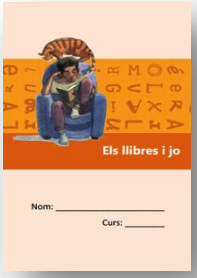



**Què sé fer amb la lectura?**

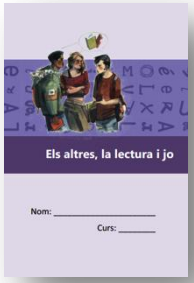
Es convida els alumnes a reflexionar sobre quines estratègies apliquen a l'hora de comprendre un text abans de llegir, durant la lectura i després de llegir. S'aprofundeix en els tres tipus d'estratègies: les cognitives, les reguladores i les reparadores. També es convida els alumnes a reflexionar sobre el grau de satisfacció a l'hora de comprendre un text.



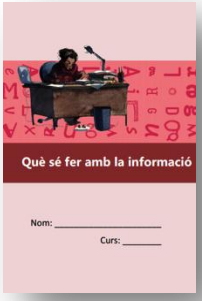

**Els libres i jo**

S'afavoreix que els alumnes reflexionin sobre les seves preferències lectores i l'ús que fan de la biblioteca escolar i de la biblioteca pública, així com de les llibreries. Es promou que els alumnes augmentin el ventall de lectures i que aprofitin més les biblioteques.



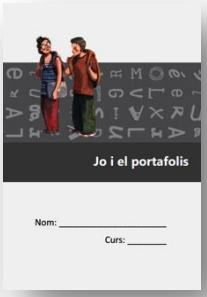

**Els altres, la lectura i jo**

En aquest apartat els alumnes pensen si els agrada compartir les lectures que fan amb els altres, si els agrada més ser receptors o emissors, si els agrada donar i escoltar opinions, quines activitats fan amb els altres després de llegir un llibre, si els agrada ser «padrins o fillols de lectura», si el fet de compartir la lectura amb els altres fa que els textos s'entenguin més.




**Què sé fer amb la informació?**

Els alumnes reflexionen sobre quins temes els interessen i a quines fonts poden trobar informació. També analitzen com busquen informació a internet i si tenen elements per valorar la fiabilitat i validesa de la informació. Pel que fa a la lectura per a l'estudi els alumnes hauran de pensar quines estratègies personals són les que els van millor per llegir un text per a l'estudi, i quines estratègies utilitzen per comprovar si han après; també reflexionaran sobre el procés que segueixen a l'hora de fer un treball i per últim hauran de valorar si l'esforç que han esmerçat en l'estudi s'ajusta als resultats obtinguts.




**Jo i el portafolis**

Quan arriba a aquest apartat l'alumne ha treballat alguns dels apartats que hem presentat. És el moment de fer un balanç sobre la utilitat de l'eina i els avenços que ha fet. Si l'alumne ha assolit els objectius que s'havia marcat, rebrà un diploma. També ha arribat el moment d'establir un objectiu de partida per al proper curs, ja que el portafolis de lectura s'ha concebut com un instrument que acompanya l'alumne durant l'ensenyament obligatori.

Cadascun dels blocs es pot descarregar per separat, en funció del que el centre decideixi aplicar.

**Per què aquests blocs i no uns altres?** El primer bloc («El portafolis i jo») té com a funció l'obertura, la presentació de l'eina i del seu funcionament als alumnes, i aconseguir la implicació de les famílies. L'últim bloc («Jo i el portafolis») té com a funció la reflexió sobre els progressos que han fet els alumnes, les propostes de cara al proper curs i el tancament.

**Els cinc blocs centrals es justifiquen des de diferents vessants:**

*a) Els components de la competència lectora*

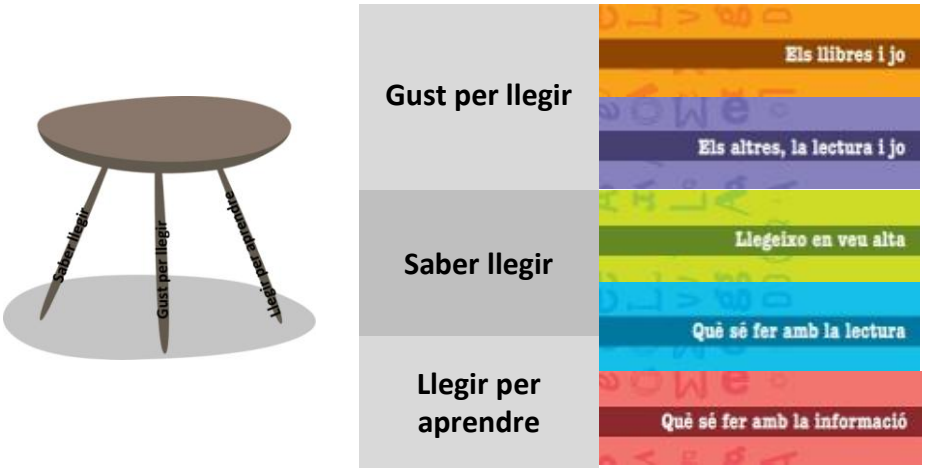
[...] entenc l'aprenentatge de la lectura com un tamboret de tres potes: totes tres han d'estar equilibrades. Quines són?: aprendre a estimar-la –si això està assegurat, tenim molt camí recorregut per a les altres potes–; aprendre a llegir, i, la tercera, aprendre a fer servir la lectura per aprendre. No tan sols per saber què diuen els textos, sinó per anar més enllà i poder analitzar-los, confrontar-los i extreure'n conclusions.[23]

Si reflexionem sobre aquesta comparació de la professora Isabel Solé, ens adonarem que les activitats de lectura que fem a l'escola i a l'institut les podem relacionar amb

[23] http://www.uoc.edu/portal/ca/sala-de-premsa/actualitat/entrevistes/2012/isabel_sole.html

una o més d'una d'aquestes tres potes: el gust per llegir, el saber llegir i el llegir per aprendre.

El portafolis atén les tres potes de la lectura i, per aquest motiu, s'han proposat els cinc blocs que les treballen: així, els blocs «Els llibres i jo» i «Els altres, la lectura i jo» estarien més lligats amb el gust per llegir; el blocs «Què sé fer amb la lectura» i «Llegeixo en veu alta» estarien lligats al saber llegir. I, finalment, el bloc «Què sé fer amb la informació» es relaciona tant amb el saber llegir com amb el llegir per aprendre.

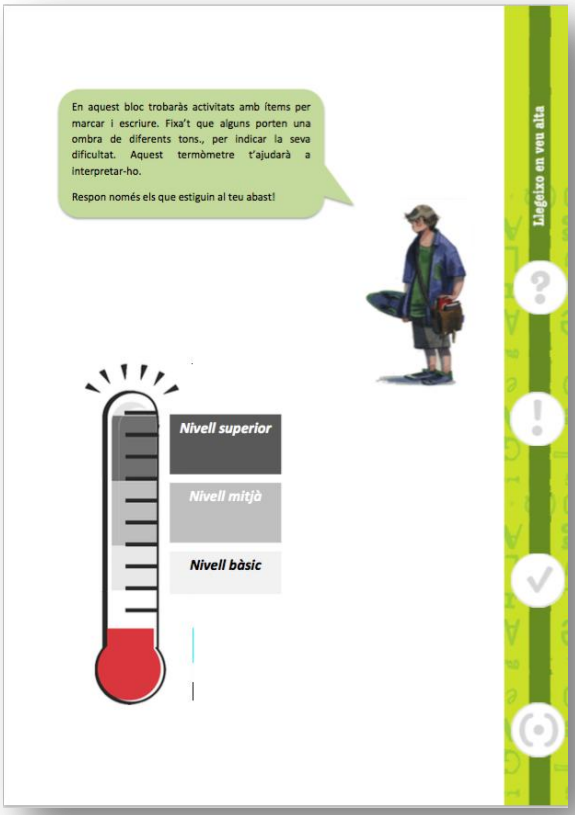


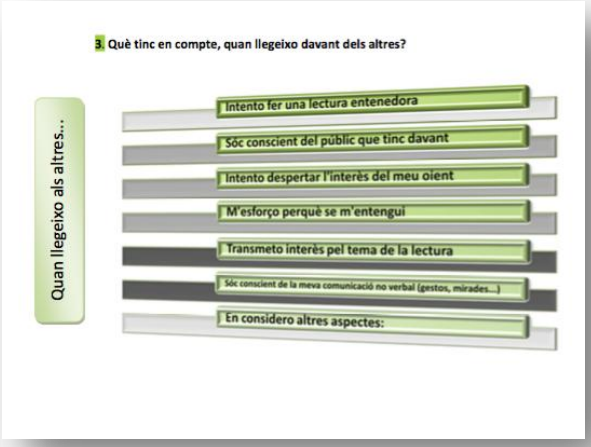

*b) L'anàlisi dels currículums d'escolaritat obligatòria*

Com ja s'ha dit a l'apartat 2.4, fent un buidatge dels currículums es poden detectar els criteris d'avaluació i les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic i d'altres àmbits no lingüístics relacionats amb la lectura (vegeu apartat 6). Durant el procés d'elaboració dels materials s'han seleccionat els elements del currículum i després s'han agrupat per afinitats. Tant a primària com a secundària en sorgeixen cinc grups que són el que dona lloc als diferents blocs del portafolis. Aquests elements són la base per elaborar la part de cada bloc que fa reflexionar l'alumne sobre com aprèn, què sap fer i en quins aspectes té dificultats. També serveixen per establir la gradació dels materials dels alumnes:

- Els d'educació primària estan graduats per cicles (CM i CS) i no per cursos, ja que s'ha partit dels criteris d'avaluació de cicle. Els blocs es poden descarregar per separat, en funció del cicle on es treballin.
- A educació secundària només hi ha una modalitat de material de l'alumne per a tots els nivells. A cada bloc hi ha alguns ítems que mostren diferents graus de

complexitat (nivell bàsic, mitjà i superior) en funció del grau de reflexió que suposen.[24] El professor haurà de decidir quins són els ítems adequats per als seus alumnes segons les habilitats de reflexió, l'experiència amb el treball del portafolis, etc.




*c) Les dimensions personal i social de la lectura*

Les bones pràctiques de lectura tenen en compte dues dimensions:[25]

- **Dimensió personal i privada**, que implica que l'alumne s'identifiqui amb els trets dels personatges, faci connexions entre el que llegeix i la seva vida personal, així com amb altres lectures que ha fet, fer passar la lectura a través del seu filtre personal, aturar-se, tornar enrere, rellegir...

[24] Segons com el centre apliqui i treballi les competències d'aprendre a aprendre i d'autonomia, iniciativa personal i emprenedoria els alumnes poden estar més o menys preparats per fer una reflexió profunda i, per tant, caldrà seleccionar quins ítems estan al seu abast.

[25] A partir de T. COLOMER. *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela.* Fondo de Cultura Económica: Mèxic, 2005.

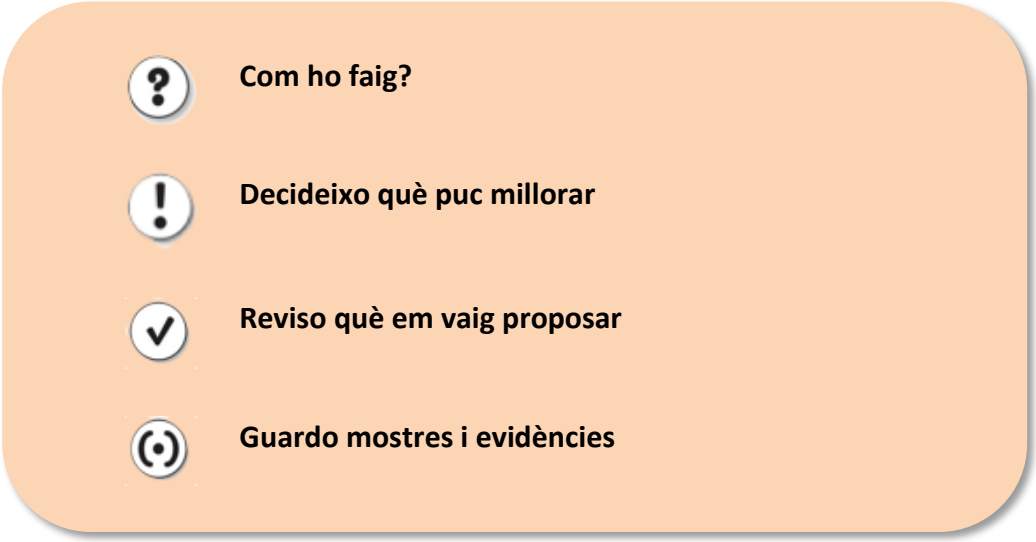
- **Dimensió interpersonal i pública**, que implica interaccions: comentar, recomanar, compartir lectures, confrontar interpretacions, discutir sobre els implícits.

En el bloc «Els llibres i jo» es posa de manifest aquesta dimensió més personal i privada de la lectura, ja que es fa reflexionar els alumnes sobre les seves preferències de lectura, sobre els llocs on els agrada llegir, sobre les connexions que fan amb altres lectures que han fet...

D'altra banda, en el bloc «Els altres, la lectura i jo» es fa més èmfasi en la dimensió interpersonal i pública de la lectura: en demanar als alumnes si els agrada donar l'opinió d'allò que han llegit o escoltar la dels altres, s'afavoreix que provin de compartir la «seva» lectura, perquè cada llibre pot tenir una lectura diferent, segons les pròpies experiències i connexions.

## 3.2. Els apartats dels blocs: descripció i justificació

Cada bloc del portafolis s'organitza en quatre apartats que s'identifiquen amb les icones següents:




En un context d'orientació i de desenvolupament competencial dels alumnes, aconseguir que esdevinguin «amos» del seu procés d'aprenentatge resulta imprescindible. En la descripció que es fa de les diverses competències sempre hi apareix la implicació dels alumnes en els processos de revisió de les tasques desenvolupades i de les habilitats que s'hi relacionen.

El procés seguit dins de cadascun dels blocs del portafolis està pensat per afavorir el domini d'aquestes competències i del seu procés d'aprenentatge.

En aquest apartat es pretén que l'alumne sigui capaç d'identificar i percebre la situació inicial, prendre consciència d'on és quant a la lectura que s'estigui treballant amb el portafolis: identificar com ho fa per llegir en veu alta, com ho fa per entendre els textos que llegeix, com es defineix com a lector, quin comportament té pel que fa a la socialització de les lectures que fa i com estudia i cerca informació.

Tot plegat li hauria de permetre, posteriorment, saber què pot millorar (prendre les decisions oportunes), organitzar-se i valorar la feina feta, a fi de constatar els aprenentatges assolits.

Neus Sanmartí[26] escriu: «només el mateix alumne pot corregir els seus errors. La tasca del professorat és ensenyar-li a detectar-los i a **trobar camins per superar-los».**

Saber reconduir l'actuació a partir de l'anàlisi dels resultats representa un aprenentatge decisiu, fonamental. Treballar de manera compromesa, en la implantació de l'estratègia dels portafolis té, per objectiu últim, aconseguir implicar voluntàriament l'aprenent en la responsabilitat del seu aprenentatge. L'aprenent necessita augmentar la consciència sobre el propi procés d'aprenentatge, la reflexió i la **presa de decisions conscient**.

[26] N. SANMARTÍ . *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona. Departament d'Ensenyament, 2010.

Els alumnes han de descobrir que només poden desenvolupar el seu aprenentatge si tenen capacitat per avaluar-lo: cal comprovar fins on han arribat les millores projectades i si les activitats desenvolupades han permès la millora desitjada. Caldrà tornar a desenvolupar una anàlisi reflexiva de la nova situació, «mirant enrere» i observant els canvis produïts per projectar-se cap endavant.

Aquesta recapitulació sobre els treballs desenvolupats ha de permetre, particularment, evidenciar i refermar el concepte de **procés d'aprenentatge.** Un concepte que, potser, no forma part del vocabulari dels alumnes, molt avesats a retre comptes successivament en referència a blocs de continguts tractats de manera aïllada.

La relectura reflexiva de mostres o evidències desades tampoc s'identifica com una activitat escolar freqüent a les aules. Els alumnes acostumen a «tancar carpetes temàtiques» i, malauradament, quan es tanquen acostumen a oblidar-les. Revisar reflexivament el que han desat els permetrà prendre consciència, amb més facilitat, del procés d'aprenentatge efectuat i de les millores aconseguides.

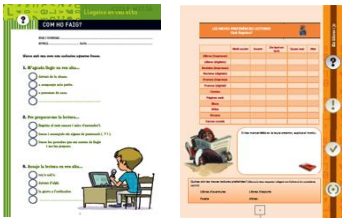
La recollida d'evidències no es pot considerar pròpiament una fase del procés, sinó que les impregna totes (vegeu l'apartat 3.5):

## 3.3. Recorregut a través d'un bloc

Tots els blocs del portafolis segueixen una mateixa estructura, fàcilment identificable per les icones que s'han descrit a l'apartat anterior.

Per familiaritzar-nos més amb els material, fem un breu recorregut a través d'un dels blocs.

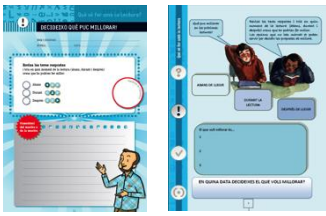
### Com ho faig?



Identifiquem la situació de partida, prenguem consciència d'on som respecte a la lectura que hem escollit. Per ajudar els alumnes a ser conscients d'aquest moment del procés reflexiu es podrien fer servir diferents instruments: converses, pautes d'autovaloració (fer-se preguntes), rúbriques (vegeu l'apartat 3.4), comparacions contrastades... així com alternar moments de reflexió personal amb moments de reflexions compartides.

Caldria tenir present que potser hi ha alumnes que no estan acostumats a fer aquesta autoanàlisi i que, per tant, pot ser que a alguns els costi molt o que el reflex del mirall sigui una mica esbiaixat: l'ajuda del mestre resulta imprescindible en aquesta fase. Per aquest motiu, per a cada bloc del portafolis, proposem diversos **àmbits**, amb possibles preguntes guia per orientar la reflexió personal a través de la conversa entre el mestre i l'alumne, o bé de forma col·lectiva.

### Decideixo què puc millorar



Els alumnes ja han reflexionat sobre la seva lectura i han detectat quins són els aspectes susceptibles de millora. Caldrà deixar-los ben clar que no podem pretendre abordar gaires aspectes alhora: els alumnes hauran de decidir per quin volen començar. Si estan poc familiaritzats amb aquest tipus de treball reflexiu potser serà el mestre qui tindrà més pes a l'hora de decidir l'àmbit de treball. Si, en canvi, ja han treballat altres blocs del portafolis, se'ls pot donar l'oportunitat que escullin ells, després de tenir una visió global del bloc i dels àmbits que inclou. Les decisions hauran de prendre's en relació amb la reflexió feta anteriorment: caldrà valorar, juntament amb cada alumne, quines decisions de millora es volen prendre per assegurar que, pel que fa tant al nombre com a la dificultat d'incorporació, siguin assumibles per a tots els alumnes.

**Reviso què em vaig proposar/Valoro/ Em faig nous propòsits de millora**

En aquest punt, convé comprovar fins on han arribat les millores projectades i si les activitats desenvolupades les han permès, respecte tant a l'objectiu de millora col·lectiu com als individuals de cada alumne.

Es recuperen les propostes de millora i les actuacions que s'han fet, tant col·lectivament com individual, es revisen les evidències que s'han guardat i es valora fins a quin punt s'ha millorat.

Per tal de fer aquesta valoració es poden utilitzar instruments diversos: taules d'autovaloració, rúbriques, contrast d'evidències, demostracions pràctiques...

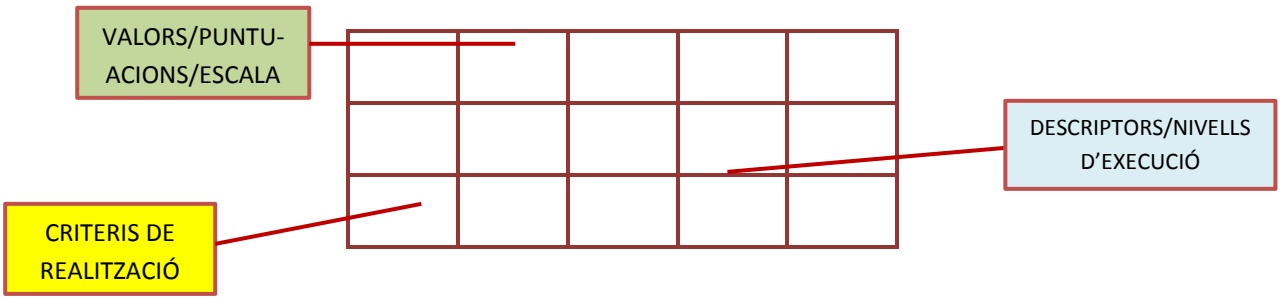
Un cop s'ha revisat l'objectiu de millora i s'ha valorat què s'ha aconseguit, és el moment de fer-se nous propòsits de millora.

## 3.4. La rúbrica i el portafolis de lectura

La rúbrica és un instrument que permet avaluar els aprenentatges d'un estudiant en relació amb un conjunt de criteris, graduats en una escala de progrés. La seva finalitat és delimitar la qualitat d'una tasca i, per tant, el nivell assolit per l'aprenent:

> matriu que explicita, d'una banda, els criteris de realització i, de l'altra, els criteris de resultats corresponents als diferents nivells d'assoliment, concretats en indicadors relacionats específicament amb la tasca d'avaluació.[27]

Els components d'una rúbrica són, doncs, els **criteris de realització**, els descriptors o **nivells d'execució** i els **valors** (qualitatius o quantitatius) segons una escala.




[27] Neus SANMARTÍ. *Avaluar per aprendre: L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències. (Op. Cit)*

Els llibres i jo

RÚBRICA PER AL TREBALL DE PREFERÈNCIES LECTORES – PRI/ESO

| CRITERIS | N 4 (EXPERT) | N 3 (AVANÇAT) | N 2 (APRENENT) | N 1 (NOVELL) |
|---|---|---|---|---|
| GAUDI AMB LA LECTURA | Gaudeix de la lectura, hi posa interès i es fa preguntes sobre allò que llegeix. | Comença a gaudir i posar interès en allò que llegeix. | Llegeix esporàdicament llibres que l'atreuen. | No gaudeix de la lectura. Aquesta suposa una obligació. |
| DIVERSITAT DE LECTURES | És un lector amb interès. És capaç de fer lectures simultànies i de molts diferents tipus, models i suports. Té un afany per llegir en les diferents llengües d'aprenentatge. | Normalment llegeix els llibres que formen part del currículum i ho fa amb interès. Diversifica els gèneres o tipus de lectures. | Fora de l'obligatorietat, no té el costum de llegir, però molt esporàdicament llegeix productes que impliquen poc esforç ("poca lletra") o textos curts. | Llegeix exclusivament els llibres que formen part del currículum acadèmic. Això suposa un sobreesforç i no sempre acaba les lectures que comença. |
| GESTIÓ DEL TEMPS I L'ESPAI | El temps de lectura i la selecció i ús d'espais formen part de l'organització personal i d'actitud davant la lectura | Acostuma a ser força organitzat en el temps de lectura, però no discrimina l'espai de lectura segons la necessitat de lectura. Acostuma a fer ús de la biblioteca o de llibreries | No té establert un temps de lectura fix ni un espai de lectura idoni. Acostuma a fer-ho en qualsevol lloc i quan té la urgència. No és un usuari actiu de biblioteques o llibreries, tot i que en coneix l'ús, organització i serveis que ofereixen. | No acostuma a organitzar el temps ni l'espai de lectura. No és un consumidor assidu de biblioteques o llibreries. |

**Exemple de rúbrica del bloc «Els llibres i jo»**[28]

Una rúbrica permet al docent no només mesurar de manera més precisa i objectiva el producte, sinó també identificar el nivell d'execució d'un alumne concret. Pel que fa a l'alumnat, una rúbrica els permet disposar des del principi d'una seqüència d'aprenentatge dels objectius que ha d'assolir amb la seva tasca, segons els criteris assignats. D'altra banda, una rúbrica facilita als alumnes que desenvolupin, de manera conscient, les seves habilitats i la manera com apliquen el que estan aprenent.

*Caldria distingir, per tant, dos usos diferenciats, que donen lloc a dos tipus de rúbriques diferents: l'ús per part dels mestres i l'ús per part dels alumnes.*

Una rúbrica hauria de complir els següents criteris:

1. Pel que fa a la mesura objectiva:
    a. Criteris necessaris per jutjar els productes de l'alumnat.
    b. Criteris per decidir si els productes són satisfactoris, o no.
2. Pel que fa a l'escala de valoració:
    a. Delimitació dels nivells de qualitat.
    b. Identificació dels nivells d'efectivitat.

[28] Material del curs telemàtic *POR2: Continuïtat en l'aplicació del portafolis de lectura,* del Departament d'Ensenyament.

3. Pel que fa als nivells d'assoliment:
    a. Descripció acurada dels nivells de qualitat.
    b. Aspectes que distingiran un nivell d'un altre.

Per aconseguir que aquestes rúbriques s'insereixin de manera coherent en el treball desenvolupat en el portafolis de lectura i, també, perquè siguin veritables eines d'aprenentatge no haurien d'aparèixer de sobte, aportades pel docent. La rúbrica, i la definició dels descriptors, haurien de sorgir del treball que s'ha desenvolupat a les aules en relació amb el bloc del portafolis que es treballa.

Per aconseguir que els alumnes «se la facin seva», i hi trobin sentit formatiu, haurien de participar en la definició dels descriptors. Els descriptors que finalment s'incorporin a la rúbrica haurien de sorgir de la conversa i de la selecció col·lectiva, per assegurar que tots els alumnes els coneguin perfectament i n'entenguin el sentit de manera diàfana. Caldria assegurar que el llenguatge dels descriptors sigui familiar per als alumnes. Els mots i les expressions dels descriptors haurien de formar part del vocabulari habitual que s'hagi utilitzat per parlar al llarg de les sessions dels portafolis.

Per tant, es recomana prioritzar l'autenticitat per damunt del rigor conceptual. Ara la qüestió no és fer una «bona rúbrica per publicar»; es tracta de presentar l'instrument i, a la vegada, aconseguir que els alumnes el valorin de manera positiva per al seu aprenentatge i el seu procés de millora contínua. Els alumnes han d'aprendre a usar-les com un instrument per desenvolupar la seva consciència d'autoaprenentatge i regulació de la seva capacitat de lectura (en el bloc que hagin treballat). És a dir, no ens imaginem situacions complicades, ben al contrari. El treball, per exemple, al cicle mitjà d'educació primària amb la lectura en veu alta, podria iniciar-se convidant un alumne més gran a llegir a la classe. Un cop acabada la lectura, seria el moment de demanar el paper dels alumnes: «Com ha llegit? Per què creieu que llegia bé?». Imaginem que els alumnes diuen:

- Perquè llegia seguit
- Perquè feia veus diferents
- Perquè no s'equivocava en les paraules
- Perquè s'aturava quan tocava.

Hi insistim, caldria prioritzar el seu llenguatge i les seves expressions per damunt del rigor conceptual. Amb les aportacions finals del grup podria sorgir una primera rúbrica en què només practiquessin la presència o absència dels criteris:

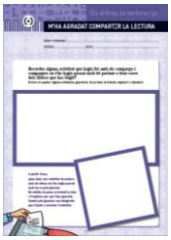
| Descriptors | Sí | No |
|---|---|---|
| Llegeix seguit | Y | |
| Reconeix bé les paraules | Y | |
| Fa veus diferents, quan toca | Y | |
| Fa les pauses bé | Y | |

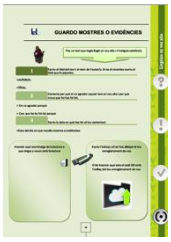
Arribats aquest punt, podria ser el moment de pensar en la redacció dels descriptors que han de permetre analitzar el punt de partida i alhora revisar i valorar l'efecte de les millores que s'acordaran en el bloc.

En funció de l'edat dels alumnes i del nivell d'aprofundiment de la feina feta podran sorgir més o menys descriptors. Hi tornem a insistir: l'objectiu no és pas la rúbrica; l'objectiu és aconseguir que els alumnes aprenguin a usar els descriptors com a instruments per desenvolupar la seva consciència d'aprenentatge i regulació de la seva capacitat de lectura.

Les rúbriques que apareixen en aquest document no són res més que un model de presentació de l'eina a fi que la conegueu (si no hi esteu familiaritzats). Per tant, no els heu de considerar productes finalistes si prèviament no s'ha treballat el sistema i el model amb l'alumnat a l'aula.[29]

## 3.5. Les evidències




La finalitat del portafolis de lectura és que aquest instrument permeti a l'aprenent establir una relació positiva amb la lectura; per tant, a l'hora de triar quines evidències pot guardar un alumne, s'han de prioritzar aquelles activitats o situacions que hagin estat gratificants per a l'aprenent.

[29] Podeu trobar informació sobre l'ús de les rúbriques al blog *El tresor. Avaluar per aprendre*, conduït per Àngels Prat, Neus Sanmartí i Guida Al·lès. [Consulta: 28 de desembre de 2016]

Les evidències s'aniran recollint al llarg de tot el procés i, per tant, seran de diferent mena:

- *De situació inicial:* Són aquelles mostres o treballs que permeten situar l'alumne en el punt de partida abans d'iniciar un procés de reflexió i de presa de decisions sobre l'aspecte que vol millorar. Aquestes mostres són les que permetran, després d'un període d'actuacions de millora, comprovar si ha avançat. Les mostres poden ser molt diverses: enregistrament de lectures, proves de lectures, treballs sobre un llibre, un resum o un esquema sobre un text, un escrit donant l'opinió sobre un text... Treballar amb els alumnes l'ús de rúbriques els pot ajudar a identificar el punt inicial, el seu moment actual en relació amb la lectura i el tema que es treballa.

- *De procés d'aprenentatge:* Són aquelles mostres o treballs que permeten comprovar un procés de treball, un progrés, un exemple de les actuacions que han emprès per millorar, una constància de l'esforç que fan, un comentari del docent o de la família donant ànims a l'alumne, felicitant-lo pels progressos...

- *De resultat de l'aprenentatge:* Són aquelles mostres o treballs de caràcter finalista. Permeten veure el resultat d'un procés i determinar si s'han assolit les millores que ens havíem proposat. En poden ser exemples mostres de bons treballs, fets col·lectivament o individual... Aquests treballs, amb la corresponent justificació sobre per què els consideren bons, poden constituir un material valuós per representar-se la tasca que ha de fer l'alumne. Aquests exemples, a més de la reflexió personal, poden anar acompanyats de rúbriques; d'aquesta manera l'alumne podrà comparar la qualitat del seu treball amb l'exemple.

- *De caràcter personal:* Són aquelles mostres col·laterals que permeten ampliar i complementar de manera indirecta, o no, les reflexions fetes. Aquest tipus d'evidència no ha de comportar un treball excessiu de reflexió, que podria ser contraproduent. L'objectiu d'aquesta mena d'evidències és recopilar experiències de lectura, perquè de tant en tant l'alumne les pugui recuperar per recordar-les. Aquestes mostres també poden servir per compartir amb la família o amb els companys les lectures que li han agradat, les que no li han agradat, les que li han interessat... L'alumne pot deixar constància dels llibres i dels textos que ha llegit, dels webs que ha consultat, de les sessions en què ha presentat un llibre, de les recomanacions que ha fet d'un llibre, de les pel·lícules que ha vist relacionades amb un llibre... i que pot considerar que té a veure amb el tema de lectura que es treballa. En l'evidència s'ha de deixar constància de la data i un breu comentari sense gaires pautes.

- *De consulta:* Són tots aquells materials, elaborats conjuntament, en grup, per parelles o individualment i que també es poden guardar. Aquests materials, fruit de la reflexió sobre quin procés seguim per fer una tasca, resoldre un problema, obtenir un nivell de

comprensió... poden ser molt útils per als aprenents, ja que els pot donar seguretat sobre els passos que han de seguir per aconseguir un bon producte. Els materials de consulta poden estar a disposició de tot l'alumnat (referents d'aula), però és bo que es personalitzin, que se'ls facin seus i que se'ls guardin per poder-hi recórrer quan ho necessitin, estiguin a l'aula, a la biblioteca, a casa... Alguns d'aquests materials poden ser bases d'orientació, llista d'estratègies que ens són útils abans de llegir, mentre llegim... Tipus de preguntes que ens podem fer per analitzar un tipus de text... exemples d'estructures dels textos per poder organitzar la informació i fer-los més comprensibles...

- *De record:* L'alumne també pot guardar el que vulgui, el que li vingui de gust que estigui relacionat amb la lectura: punts de llibre, fotografies, blogs de lectura, adreces web, citacions d'autors, paraules o expressions que ha après llegint, dades d'algun autor... Ho poden guardar en suport paper o electrònic. També poden desar àudios, vídeos...

Les evidències s'aniran guardant al llarg de tot el procés, però a cada apartat s'adiu més un tipus determinat d'evidència. Així, per exemple, mentre els alumnes fan l'apartat «Com ho faig?» és normal que guardin evidències de tota mena, però sobretot guardaran evidències de situació inicial i de consulta. En l'apartat «Decideixo què puc millorar» guardaran, sobretot, evidències d'aprenentatge i de memòria. A l'apartat «Reviso què m'he proposat» és útil recuperar alguna evidència de situació inicial per contrastar-la amb una evidència de resultat de l'aprenentatge, recollida després del temps pactat per treballar el contingut decidit en l'apartat «Decideixo què puc millorar».

A mesura que el portafolis esdevingui un instrument integrat a la vida de l'aprenent, hauria de ser el mateix alumne qui decidís què vol guardar i quan. S'ha de tenir en compte, però, que el portafolis no és un àlbum de treballs on es recullen totes les feines, convé que sigui selectiu.

*Un dels criteris bàsics del portafolis és la selecció. Si es guarden moltes mostres, aquestes poden perdre valor.*

Als materials dels alumnes (carpeta a EP i versió digital a ESO) hi ha un espai perquè l'alumne reflexioni sobre un treball o una activitat que hagi escollit. Aquest espai s'ha de prendre com un exemple. Cada ensenyant, en funció del treball que faci a l'aula, pot animar a recollir altres evidències.

Alguns exemples que es poden recollir, vinculats a cada bloc, els trobareu a les orientacions per a l'aplicació de cada apartat i bloc.

Es recomana que, a primària, l'escola faciliti als alumnes una funda de plàstic per recollir les mostres de cada tema. S'hi pot posar una etiqueta amb el nom del tema. Cada centre valorarà el criteri per ordenar els treballs: cronològic, funcionalitat, tipus...

Cal remarcar que les activitats que guardin els alumnes haurien d'anar acompanyades d'un comentari on justifiquin l'elecció del text o l'activitat que han seleccionat. És imprescindible posar la data, per tal que, quan revisin les evidències, els alumnes puguin constatar-ne el progrés. No és imprescindible corregir l'escriptura dels comentaris, hauria de prevaler el fons sobre la forma. Però això no vol dir que no es puguin suggerir o treballar a nivell oral exponents o estructures que facilitin l'expressió del pensament. Es tracta d'una escriptura de caràcter privat, però si es vol fer pública seria recomanable fer-ne la revisió.

# 4. Orientacions i decisions

Implantar l'ús del portafolis a l'escola implica prendre decisions a nivell de centre sobre una sèrie d'aspectes de caire organitzatiu i pedagògic. En aquest apartat es donaran orientacions per prendre aquestes decisions, després d'una reflexió prèvia.

## 4.1. Recomanacions per a la tria dels blocs per treballar

Una de les característiques del portafolis de lectura és la seva flexibilitat. Així doncs, cada centre hauria de fer un treball per concretar-ne l'aplicació (selecció dels blocs que es treballaran, nivells on es treballaran, periodicitat amb què s'aplicarà, responsable que l'aplicarà...). Un dels primers temes que caldria discutir és quins blocs es treballaran a cada cicle i a cada nivell i en quin ordre: en cap cas es pretén que s'apliquin tots els blocs a cada cicle, sinó que haurà de ser cada centre el que, a partir de l'anàlisi d'una sèrie de factors, prengui la decisió d'aplicar uns blocs o altres en un moment determinat.

Caldria tenir present, però, que el treball del portafolis incideix en dos vessants diferents:

- D'una banda, treballem per millorar diferents aspectes de la lectura (els blocs).
- D'altra banda, integrem una manera diferent de treballar, un procés que va des de la reflexió personal cap a la presa de decisions i l'autovaloració (el recorregut pels diferents apartats de cada bloc, les icones).

Per tant, la primera consideració que caldria fer és que, independentment de quin sigui el bloc pel qual es comenci a treballar, s'estarà afavorint aquest procés reflexiu i de presa de decisions dels alumnes, que es repetirà en cadascun dels blocs que treballem: cada centre haurà de triar els blocs que vol treballar i el seu ordre en funció de les seves necessitats, però sigui quina sigui la tria, sempre s'afavorirà aquest canvi de perspectiva de l'aprenentatge.

**Recorregut pels diferents apartats d'un bloc del portafolis.**

**Quins aspectes caldria considerar per fer aquesta tria?**

a) El grau de reflexió i de formació que el centre té envers la lectura

El projecte de centre pot ajudar a decidir per quins blocs interessa començar la feina. Un centre que hagi fet una sistematització del treball de les estratègies de lectura, per exemple, pot estar molt interessat a començar pel bloc «Què sé fer amb la lectura»: tot i que el seu grau de complexitat sigui elevat, els alumnes tindran el pòsit necessari per poder anar avançant; a un centre que tingui elaborada una bona planificació del treball de la competència informacional li pot anar molt bé començar a treballar el bloc «Què sé fer amb la informació».

b) El grau de dificultat i complexitat dels blocs

No tots els blocs presenten el mateix... Així, mentre que «Què sé fer amb la informació» i «Què sé fer amb la lectura» impliquen una reflexió metacognitiva més complexa i una major dificultat a l'hora de triar les accions per seguir i implementar, els blocs «Llegeixo en veu alta», «Els llibres i jo» i «Els altres, la lectura i jo» tenen un grau de complexitat més baix. Pensem si no en el «Com ho faig?» i la recollida i anàlisi d'evidències, molt més senzilla en el cas de «Llegeixo en veu alta» (enregistrament) que en «Què sé fer amb la lectura».

c) L'adequació dels blocs als diferents nivells

Per posar un exemple, per als alumnes de cicle mitjà podria ser convenient treballar el bloc «Llegeixo en veu alta», perquè el treball de la fluïdesa lectora és cabdal en aquestes edats, ja que, si no hi ha un mínim d'agilitat lectora, és molt difícil arribar a la comprensió dels textos; en canvi, el bloc «Què sé fer amb la informació» es podria aprofundir més a cicle superior i a secundària, per la necessitat que tenen aquests alumnes d'aprendre a seleccionar la informació i treballar-hi per convertir-la en coneixement.

d) Les necessitats de cada grup en concret

Pensem en el tutor d'un grup de cinquè, per exemple, que observa des de fa temps que els seus alumnes no mostren cap interès per la lectura. A aquest grup li aniria bé poder començar pel bloc «Els llibres i jo», que permetria que descobrissin com és la seva relació amb la lectura i prenguessin la decisió de fer alguna cosa per millorar-la.

*Així doncs, a tall de resum, a l'hora de fer la seqüenciació dels blocs, s'haurien de combinar totes aquestes variables:*

*a) El grau de reflexió i formació que el centre té envers la lectura.*
*b) El grau de dificultat i complexitat dels blocs.*
*c) L'adequació dels blocs als diferents nivells.*
*d) Les necessitats de cada grup concret.*

Tenint en compte el grau de dificultat dels blocs i el moment més beneficiós d'aplicació, una possible seqüència d'aplicació[30] en un centre podria ser:

*Per iniciar el treball amb el portafolis:*

- «Llegeixo en veu alta»: perquè millorar la fluïdesa lectora és bàsic a cicle mitjà, per poder aprofundir en la comprensió lectora. A més, fer l'anàlisi del «com ho faig?» en aquest cas és senzill, per objectiu (enregistraments...).
- «Els llibres i jo»: perquè tot els alumnes, des de petits, tenen la seva pròpia experiència com a lectors, la seva vida lectora, i a partir del portafolis s'afavoreixen hàbits de per vida, com el d'anar a la biblioteca.
- «Els altres, la lectura i jo»: perquè començar des de petits a compartir les seves lectures i parlar-ne amb els altres és una bona manera d'afavorir l'hàbit lector i d'anar creant lligams al voltant de la lectura.

*Per continuar el treball amb el portafolis:*

- «Què sé fer amb la lectura»: analitzar les estratègies que s'apliquen en els diferents moments de la lectura és una tasca força complicada, per a la qual es necessita una certa maduresa.
- «Què sé fer amb la informació»: treballar amb la informació, tant en format paper com en digital, és una tasca força complexa, per a la qual es necessita una certa maduresa. De fet, es pot observar que en el Currículum és a partir de cicle superior on es concentren la major part de continguts referents a la cerca i el tractament de la informació.

## 4.2. De la bastida a la pràctica independent

L'ús del portafolis representa una manera nova de treballar per als alumnes. Tot i que es tracta d'una eina d'ús personal i que pretén que els alumnes aconsegueixin la màxima autonomia en utilitzar-la, això no es pot pretendre des del primer dia, sinó que requereix un aprenentatge.

[30] Tornem a insistir que cal considerar totes les variables esmentades per decidir l'ordre d'aplicació dels diferents blocs: la característica principal d'aquest material és la seva flexibilitat.

És per aquest motiu que proposem intercalar, al començament, sessions de reflexió col·lectives amb sessions individuals; fer-ho col·lectivament els serveix de model per a la seva pràctica independent:

- Quan responen les preguntes de manera individual, els alumnes ja poden tenir consciència dels encerts i de les dificultats que tenen com a grup, com a comunitat de lectors que volen millorar i que comparteixen molts aspectes relacionats amb la lectura.

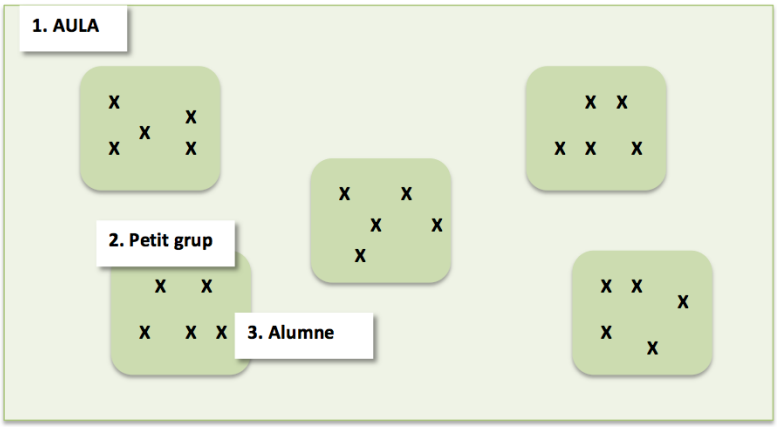
- Fins i tot es pot proposar que es pengin a l'aula referents compartits del que, com a grup, es pot millorar. En aquest sentit, en els cursos de primària es pot jugar amb la idea d'un portafolis col·lectiu i un portafolis individual.

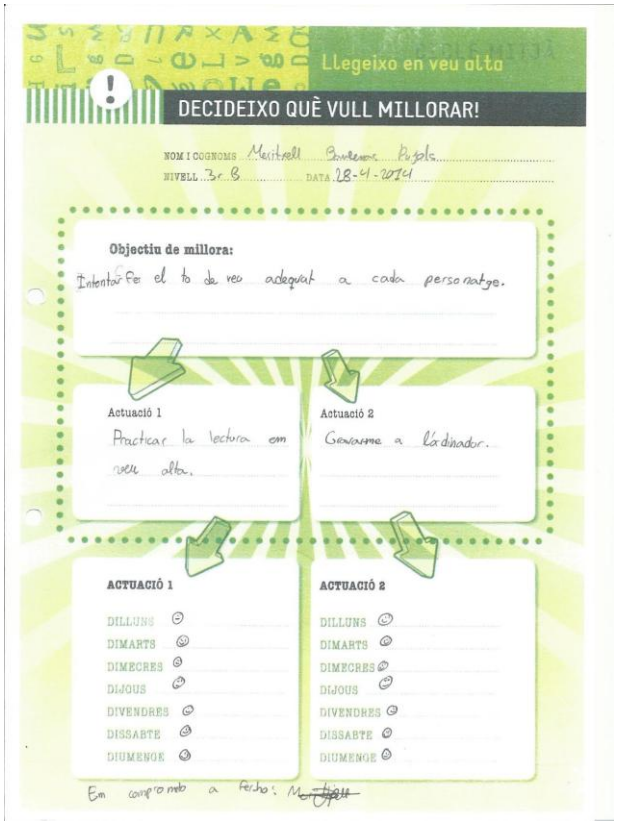
- És en aquest portafolis individual en què cada alumne ha de personalitzar un objectiu de millora, temporitzar-lo i revisar-lo...

Com es pot portar a la pràctica aquest equilibri entre col·lectiu i individual? Per posar un exemple, imaginem que estem treballant el bloc «Llegeixo en veu alta».

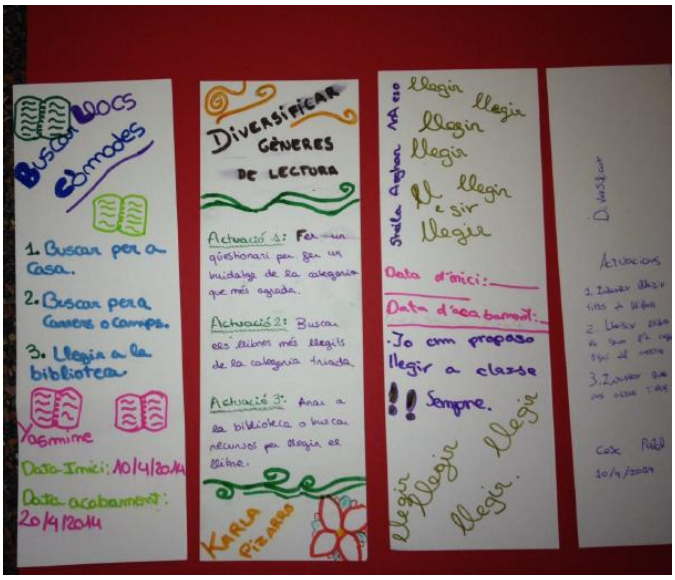
- Es pot proposar la reflexió «Com ho faig?» de manera col·lectiva: Quines coses acostumem a fer tots quan llegim en veu alta? Com ens sentim?...
- Reflexionem individualment.
- A partir de les reflexions fetes com a grup, es fixa un objectiu de millora col·lectiu i unes accions encaminades a assolir-lo per a tot el grup.
- Paral·lelament, cada alumne es fixa els seus propis objectius de millora i les actuacions que durà a terme per assolir-los.

En un principi el treball amb el portafolis requerirà aquests moments de treball en gran grup, que permetran a l'alumne anar copsant una nova manera d'aprendre. Del treball en grup al treball individual (essencial en el portafolis) hi pot haver un pas intermedi: el petit grup, en funció de les afinitats en els objectius de millora individuals.





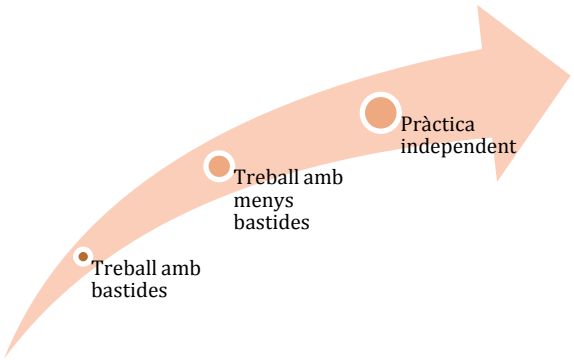

**Objectiu de millora individual.**
**Escola Collserola (Sant Cugat del Vallès)**




**Objectius de millora individuals, punt de llibre.**
**Institut Pla Marcell (Cardedeu)**

**Presa de decisions sobre l'objectiu de millora col·lectiu. Institut Pla Marcell (Cardedeu)**

La trajectòria circular que segueix el portafolis, el recorregut per les diferents icones que es va repetint a tots els blocs (sempre segueix els mateixos passos que ja s'han fet abans) permet donar als alumnes un màxim suport al començament, i anar retirant les bastides a mesura que s'avança en el treball amb l'eina, fins a arribar a una pràctica independent.




*Recomanem que per iniciar-se en l'ús del portafolis es faci el treball des del gran grup: això servirà d'aprenentatge per portar-lo després al territori personal.*

## 4.3. L'aprenentatge des de la perspectiva de l'alumne

El portafolis de lectura segueix aquest enfocament, element clau de l'ILEC. Del triangle pedagògic ensenyament-aprenentatge-continguts, pren rellevància l'aprenentatge, i tant els continguts com l'ensenyament s'hi supediten. El punt de partida són les necessitats que té l'alumne, què necessita saber fer, i caldrà planificar les accions en funció dels resultats esperats. Aquest enfocament es contraposa a la manera habitual de planificar de la majoria de mestres: des de la perspectiva del currículum o des de la perspectiva docent.

> L'ensenyant parteix del que l'alumne necessita aprendre, ja que l'objectiu de l'ensenyament és que el rendiment escolar de cada alumne arribi al nivell de les competències. Per això cal planificar des del punt de vista dels resultats esperats, i ensenyar tenint presents les habilitats i necessitats d'aquest alumne.[31]

[31] DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT: *La lectura en un centre educatiu*. pàg. 109 (*Op. cit.*)

En el portafolis de lectura és el mateix alumne qui determina què és el que necessita millorar i aprendre i planifica les seves accions en funció d'aquest objectiu, amb ajuda del docent.

## 4.4. El caràcter interdisciplinari del portafolis

El portafolis té una dimensió interdisciplinària, és a dir, es pot aplicar en qualsevol àrea d'aprenentatge. Es recomana, justament, que s'eviti fer les activitats només a l'àrea de llengua i que se'n responsabilitzi únicament el professor de llengua: allò aconsellable seria que es fes a totes les àrees i s'utilitzés un espai de reflexió comuna, com podria ser la tutoria.

En funció del tema que es treballi, també es pot diversificar l'aplicació: així, per exemple, la reflexió sobre la lectura expressiva lligada a la interpretació dels signes de puntuació o a la producció correcta dels fonemes pot anar més relacionada amb l'àrea de llengua, però en canvi, aspectes més actitudinals o personals com sentir-se nerviós a l'hora de fer una lectura comunicativa, si li agrada llegir en veu alta... poden fer-se a qualsevol àrea en què s'utilitzi la lectura expressiva per comunicar un text a un auditori.

Per tal que esdevingui una eina útil i assegurar la transferència a d'altres aprenentatges, l'aplicació del portafolis de lectura no s'hauria de descontextualitzar de les activitats habituals que es fan a l'aula, és a dir, hauria d'anar lligada a les activitats d'ensenyament. Per exemple, a primària es pot fer reflexionar sobre com ha llegit en veu alta un alumne després d'haver fet una activitat d'aquesta mena. L'èxit d'aquest material dependrà, en gran part, de l'ús que en faci el docent i de la integració que tingui aquest material en el plantejament metodològic dels docents.

## 4.5. El caràcter acumulatiu del portafolis

El portafolis de lectura que es planteja té un caràcter acumulatiu, és a dir, la mateixa carpeta ha de servir per a tot el cicle/etapa:

- S'acaba un curs recollint els aspectes que queden pendents per millorar, i així tant el professor com l'alumne saben com cal continuar, mirar enrere per continuar avançant.

- Es vol que els alumnes participin de la idea que s'aprèn al llarg de tota la vida i que sempre es pot millorar i aprendre coses noves.

- Dóna idea de continuïtat i de coherència al llarg de tota l'etapa educativa.

## 4.6. El caràcter comunicatiu del portafolis

En l'aplicació del portafolis es pot observar que, tot i que en si mateix és una eina individualitzada, la comunicació entre els diferents agents hi juga un paper molt important:

- la comunicació que s'estableix entre els alumnes en el moment de reflexió i de presa decisions que afecten al grup,
- la comunicació de l'alumne amb el mestre, que el guia en la presa de decisions personals i que valora les fites que ha aconseguit i li dóna conselles per millorar,
- la comunicació amb les famílies, abans, durant i després de l'aplicació (vegeu l'apartat 4.7)
- ...

Des del punt de vista organitzatiu cal tenir-ho present.

*És imprescindible que els alumnes disposin de temps per poder compartir amb els seus companys els avenços que van fent, que puguin explicar què fan per aconseguir el que s'havien proposat, que puguin escoltar què fan els altres companys per complir propòsits semblants, que puguin compartir les dificultats de ser constants, com ens podem ajudar, si hi ha alguna cosa que es pot fer a l'aula...*

Una manera de fer protagonistes els alumnes és plantejar l'aprenentatge des de la seva perspectiva, com ja s'ha explicat a l'apartat 4.3.

## 4.7. Concrecions del paper dels agents

Abans s'han esmentat els agents que participen en l'aplicació del portafolis. Ara ha arribat el moment de concretar-ne les funcions i accions.

*L'ensenyant*

L'alumne s'ha de sentir en tot moment acompanyat per l'ensenyant que es responsabilitza de l'aplicació del portafolis. L'ensenyant ha de fer un seguiment individualitzat del portafolis dels seus alumnes, i entre altres funcions haurà d'/de:

- Ajudar a reflexionar sobre quin és el nivell de l'alumne com a lector en cada tema que es proposa al portafolis, mirant que l'autopercepció de l'alumne

com a lector sigui positiva, encara que no tingui un bon nivell. Ha de transmetre que, amb l'esforç, la pràctica i la implicació pot millorar.

- Ajudar a formular o revisar els objectius de millora, que aquests siguin realistes i concrets.
- Ajudar a concretar les accions que poden dur l'alumne a aconseguir l'objectiu que s'ha proposat.
- Fer el seguiment per comprovar si l'alumne aplica les accions que ha decidit, l'ha d'encoratjar, valorar...
- Compartir i revisar quines evidències ha guardat, comentar-les, buscar sempre algun aspecte positiu que es pugui destacar...
- Mostrar empatia vers els alumnes i els seus sentiments i sensacions sobre la lectura.
- Donar les bastides necessàries per a l'ús del portafolis i anar-les retirant a mesura que ja no calguin.
- Treballar amb la resta de docents per implementar el portafolis de forma coordinada i reunir-se periòdicament per fer traspàs d'informació i ajustar la intervenció docent.

*L'alumne*

En l'ús del portafolis esdevé el protagonista del seu aprenentatge, un alumne actiu. Les seves funcions són:

- Analitzar la seva situació de partida i decidir on vol arribar, formulant-se petits objectius de millora que estiguin al seu abast.
- Proposar-se i portar a terme accions per aconseguir la millora desitjada.
- Guardar exemples d'activitats que li serveixin d'evidència, acompanyades d'un comentari que justifiqui l'elecció del text o l'activitat que ha volgut guardar.
- Fer un procés de reflexió contínua sobre la lectura en els diversos aspectes, establint-hi una relació positiva.

*El centre*

Format per un claustre que ha de prendre decisions sobre l'aplicació del portafolis, ha de:

- Vetllar per la seva aplicació coherent.
- Coordinar-se per dur a terme les accions necessàries.

- Oferir als alumnes la imatge de continuïtat i estabilitat de l'ús de l'eina.

*Les famílies*

S'espera de les famílies que puguin:

- Mostrar interès pel treball que fan els seus fills i filles.
- Implicar-se en aquest treball i consignar-ho mitjançant el contracte.
- Col·laborar en la realització d'accions de millora dels seus fills i filles.
- Amb els seus comentaris i aportacions, fer que hi hagi més implicació i motivació per part dels alumnes.
- Interessar-se pel progrés que fan.
- Recollir les indicacions dels mestres.

## 4.8. Recomanacions organitzatives

### 4.8.1. Espai

Es recomana destinar un espai de l'aula al portafolis de lectura: el fet de poder identificar el portafolis amb un espai físic a l'aula li confereix més entitat, alhora que ajuda els alumnes, ja que els servirà de referent i hi trobaran tot allò que necessitin per poder treballar.

Aquest «racó del portafolis» podria ser un espai de l'aula amb unes quantes taules arrambades a la paret. Al damunt es podrien col·locar els portafolis, una cartellera (de paper blanc o de color) on es puguin penjar les icones del portafolis, els referents d'ajuda, objectius col·lectius, fotografies... i un rètol que identifiqui l'espai.

Aquest espai, si és dissenyat pels mateixos alumnes, afavorirà que s'impliquin en l'ús del portafolis.

**Escola Prat de la Riba (Reus)**

**Escola Joaquim Blume (Sabadell)**

**Institut Ribera de Sió (Agramunt)**

### 4.8.2. Temps

Una de les decisions més difícils de consensuar al centre pot ser la del temps setmanal que es dedicarà al treball amb el portafolis, i en quins moments de l'horari es farà. Aquest punt pot portar a moltes discussions si no es fa pensant que, quan utilitzem el portafolis, estem treballant per a la millora de la lectura, i que això afecta totes les àrees.

De l'aplicació als centres de pilotatge es deriva la recomanació d'utilitzar una mitjana de dues sessions setmanals fixes per al treball amb el portafolis; això no obstant, hi haurà altres moments puntuals de treball a les àrees que no es preveurien dins d'aquestes estones prefixades i per a les quals caldria que hi hagués una bona coordinació entre els docents que intervenen en un mateix grup: és per aquest motiu que dèiem abans que l'ús del portafolis és una qüestió de centre i no d'un sol docent.

Les diferents propostes organitzatives que sorgeixen a partir del pilotatge són:

- Destinar-hi una estona setmanal de la que es dedica a la biblioteca.
- Destinar-hi una estona setmanal de la que es dedica als 30' de lectura diaris.
- Col·locar-lo dins de l'àrea de llengua catalana.
- Col·locar-lo a l'estona destinada a tutoria.
- Desdoblar el grup, sobretot en el moment de dur a terme les accions per a la millora, de manera que mig grup fa l'activitat assignada a l'horari, i l'altre mig

treballa amb el portafolis; d'aquesta manera s'assegura l'atenció més individualitzada per part del docent.

- ...

A l'hora de fer els horaris de curs, seria recomanable col·locar les estones de treball fix setmanal abans de col·locar la resta de matèries: d'aquesta manera es pot simplificar la feina.

*Cal tenir sempre present el **caràcter interdisciplinari** del portafolis, per evitar que es converteixi en un treball «de llengua». El portafolis es pot aplicar a qualsevol àrea d'aprenentatge.*

### 4.8.3. Coordinació dels docents implicats

S'ha esmentat en diverses ocasions que el treball amb el portafolis implica interdisciplinarietat. També s'ha fet referència a la necessitat de coordinació dels docents implicats (quan diem «implicats» ens referim a tots els del nivell en què s'aplica el portafolis) per tal que es pugui arribar a fer una transferència real a altres àmbits d'aprenentatge.

Del pilotatge dels materials es desprèn la recomanació de preveure un temps setmanal/quinzenal de coordinació entre els mestres, en el qual es puguin compartir les tasques que es duen a terme, planificar els temps i estones de treball, exposar dubtes... tot a fi que es pugui treure el màxim profit de l'eina i de l'esforç que suposa aplicar-la. Recomanaríem que, en aquestes reunions, hi hagi un docent que faci de coordinador, amb les següents funcions:

- Vetllar per la realització de les sessions de coordinació.
- Preparar el pla de treball per a la sessió.
- Recollir els acords als quals es vagi arribant.

Seria necessari que tots els docents del centre estiguessin informats del treball que es fa. Així, es pot preveure traspassar-ne la informació a les reunions de cicle o bé als claustres.

### 4.8.4. El treball amb les famílies

A l'apartat 4.7. s'ha parlat de les funcions de la família en el treball amb el portafolis. Anteriorment ja s'ha fet referència a la importància que tots els agents implicats en

l'educació dels alumnes vagin alhora i, per tant, la implicació de les famílies és imprescindible.

Ara bé, cal tenir cura a l'hora de plantejar la seva participació: no totes les famílies es troben en la mateixa situació ni disposen dels mateixos recursos ni coneixements.

Caldria preveure:

- Com s'informarà les famílies del projecte en el qual treballa el seu fill? Es farà per escrit? Es farà una reunió anual per tractar el tema de la lectura? Es farà una reunió específica per tractar el portafolis de lectura? Caldrà prendre decisions sobre aquest punt. A partir del pilotatge en centres s'ha pogut observar que és molt eficient fer una reunió per explicar-los com és aquest material i com s'utilitzarà, així com quin és el suport que s'espera per part seva part. (Vegeu exemple de presentació a la web.)
- En els materials per als alumnes, s'ha pensat en uns documents (contracte, valoració) que poden ajudar en la implicació de les famílies. Hi ha diverses experiències de centres de pilotatge pel que fa al moment de la signatura del contracte:
    - L'alumne s'emporta a casa el contracte i el portafolis (que prèviament ja s'ha explicat a les famílies) amb una carta adreçada als pares en què es demana la seva col·laboració i implicació, i que tornin el contracte signat.
    - S'aprofita la trobada amb les famílies, es presenta el portafolis i en aquell mateix moment, se signa el contracte.
- Com se'ls informarà dels progressos que fa el seu fill? Es faran tutories periòdiques amb les famílies? Hi participarà també l'alumne? S'inclourà la informació a l'entrevista anual? S'inclourà la informació als informes d'avaluació? Són decisions que cal prendre a nivell de centre.

# 5. Tancament: valoracions i evidències d'èxit

Des de l'inici d'aquesta guia s'ha insistit molt en el fet que el treball amb el portafolis en general, i amb el de lectura en particular, implica una sèrie de canvis en la manera de fer a l'aula, tant dels alumnes com dels docents. En tractar-se d'una eina de reflexió que dóna el màxim protagonisme als alumnes com a autors dels seus aprenentatges provoca un canvi en la metodologia aplicada a l'aula.

En acabar el pilotatge amb els materials es va fer un recull d'aportacions dels docents sobre els canvis que l'ús del portafolis havia significat per a l'aula, per als alumnes i per a la pràctica docent. De les aportacions recollides se n'han pogut treure les següents valoracions:[32]

**a) Permet reflexionar sobre les pràctiques d'aula i millorar la competència professional.**

*Hem reflexionat entorn de la metodologia que utilitzàvem i hem redirigit el treball de lectura a l'aula.*

La reflexió dels docents sobre els seus alumnes, sobre les seqüències didàctiques, sobre la pròpia pràctica i sobre els resultats és imprescindible per poder millorar.

*És una bona manera d'individualitzar l'aprenentatge a partir de necessitats i capacitats diverses.*

En aquest sentit, els docents que van participar en el pilotatge dels materials van valorar el portafolis com una eina que permet aquesta reflexió sobre què es fa a l'aula i com es fa, així com una reflexió compartida amb els alumnes que, d'altra banda, és poc habitual als centres.

Un altre dels aspectes que milloren amb l'ús del portafolis és l'aprenentatge individualitzat: en ser el mateix alumne qui detecta les seves necessitats i dissenya un pla d'acció per aconseguir unes fites que ell mateix es proposa, permet arribar a tots els alumnes i adaptar-se a les seves capacitats.

*Hem conegut millor una faceta desconeguda: compartir els sentiments que experimenten els alumnes després de llegir.*

**b) Ajuda a conèixer millor els alumnes pel que fa a la lectura.**

Probablement podríem afirmar que coneixem bé els nostres alumnes des del punt de vista «tècnic» de la lectura (si llegeixen a la velocitat pròpia de la seva edat, si el seu nivell de comprensió és l'adequat...); ara bé, pel que fa a la seva relació personal amb la lectura, podríem afirmar el mateix? Sabem com se senten després de fer una lectura en veu alta? Sabem quants alumnes tenim a l'aula que es consideren «poc lectors» o «molt lectors»? Sabem quines són les seves preferències de lectura? Tenim identificats els alumnes que van amb regularitat a la biblioteca pública? I els que no en tenen el carnet?

[32] Al lateral s'insereixen alguns dels comentaris que ens van fer arribar els mestres al final del pilotatge.

Els docents van valorar positivament el fet que aquesta eina ajuda a conèixer millor els seus alumnes en aspectes que no s'havien plantejat abans i, de retruc, permet donar les ajudes necessàries per millorar la seva relació amb la lectura i el seu autoconcepte com a lectors.

*Ens ha sorprès, de vegades, conèixer l'autoconcepte lector dels alumnes.*

**c) Millora el clima de l'aula.**

*S'ha creat un clima de complicitat i confiança.*

Paraules com *cohesió*, *motivació*, *engrescar-se*, *encoratjar*, *gratificant*, *sentiments*... apareixen de manera generalitzada en les aportacions fetes pels docents. Sembla que l'ús d'aquesta eina ajuda a millorar el clima de l'aula, la cohesió dins del grup i la relació docent-alumne.

*Ha facilitat la millora de les relacions a través de les converses.*

Per quin motiu? Té una explicació lògica: el fet de donar veu als alumnes, de demanar-los la seva opinió sobre què volen millorar i com pensen fer-ho, el fet que el mestre, sempre atrafegat, dediqui una estona del seu temps a parlar només amb l'alumne, per fer-li una recomanació o per escriure-li una frase d'encoratjament o de felicitació... fa néixer en els alumnes la sensació que ells són els veritables protagonistes d'aquesta situació d'aprenentatge, i això reverteix positivament en el clima de l'aula i les relacions interpersonals.

*Buscar un objectiu col·lectiu entre tots cohesiona el grup i potencia la conversa.*

**d) Augmenta la implicació, i la consciència, dels alumnes.**

*Se senten estimulats pels seus objectius.*

Tradicionalment els alumnes han estat alliberats de la tasca de pensar «què he de fer per millorar?», ja que aquesta ha estat la feina del docent; ells només han rebut les instruccions i les han executades, amb més o menys bon resultat. Ara, però, es troben amb una situació nova, han de prendre les seves decisions a partir de la reflexió i del coneixement de la seva situació de partida.

*Els fa la impressió que no estan tan obligats a fer el que els diem, sinó que són ells mateixos els qui ho decideixen.*

Aquest canvi de paradigma fa que els alumnes s'hagin d'implicar, ja que són ells els que decideixen què i com, i els que s'aturen per mirar enrere i valorar el progrés que han fet.

*S'han adonat que els agrada compartir el que llegeixen.*

**e) Incideix en els aspectes emocionals.**

Els aspectes emocionals, tan importants en la formació i la millora de l'autoconcepte lector, es veuen reforçats amb l'aplicació del portafolis.

Molts alumnes no estan avesats a parlar sobre les emocions que els susciten la lectura i les activitats que se'n deriven, i el portafolis permet parlar-ne obertament: expressar pors, vergonyes, dubtes, preferències, neguits... Tot això ajuda a millorar la confiança en un mateix, a perdre les

*Han expressat emocions i han perdut la por de la crítica dels companys.*

pors i a generar actituds positives de cara a la lectura.

**f) Provoca canvis en la manera de treballar a les aules.**

*Han après que la regularitat i la constància són essencials per aconseguir els objectius proposats.*

Ho hem comentat repetidament, però hi tornem, perquè les aportacions fetes pels docents posen èmfasi en el fet que el treball amb el portafolis ha significat un canvi tant per a ells com per als alumnes.

Els alumnes:

- Tenen una major autonomia de treball.
- Són més conscients de les seves mancances.
- Són capaços de reflexionar sobre els seus resultats, d'autoavaluar-se.
- Focalitzen la importància en alguns aspectes de la lectura que abans els passaven desapercebuts.

*Ja no diuen «demà ho faré perfecte», sinó «demà ho faré millor».*

Els mestres:

- Creen espais de reflexió conjunta, amb els seus alumnes, al voltant de la lectura.
- Tenen una altra mirada respecte de l'avaluació dels seus alumnes, del procés i de la seva pròpia pràctica docent.
- Milloren la seva relació amb les famílies.

*M'ha facilitat la feina, trobo que és una bona eina per als docents!*

**g) Millora els resultats i l'hàbit lector.**

*Constatem que hi ha força alumnes als quals cada cop els agrada més llegir.*

En el punt anterior s'ha comentat que un dels aspectes que destaquen els docents és la focalització en alguns aspectes de la lectura que abans no es tenien prou en compte. Tanmateix, proposar-se petits objectius que permeten anar avançant de mica en mica, i petites accions per assolir-los, és la clau de l'èxit. La implicació dels alumnes en aquesta tasca és fonamental.

A PISA 2009 es va comprovar que la implicació personal en la lectura resultava determinant per construir l'hàbit lector. Del Marc Conceptual per a l'avaluació PISA 2009:

> La recerca actual suggereix que la implicació en la lectura consisteix en un conjunt de sis característiques. Els lectors implicats **posseeixen interessos formats**, tenen temes o gèneres preferits (interès). Valoren el fet de **tenir el control sobre allò que llegeixen** i inicien l'activitat lectora per si mateixos (autonomia). Creuen que realitzaran correctament els exercicis més exigents de competència

lectora (eficàcia), i **confien en una xarxa social** per estendre les seves competències i compartir els seus coneixements i experiències (disposició social). Intenten comprendre completament (objectius a assolir) i **llegeixen continguts diversos de manera freqüent** (comportament).

En els blocs «Els llibres» i jo i «Els altres, la lectura i jo» es tenen en compte aquests quatre aspectes:

*Hem comprovat quins alumnes no tenen un bon hàbit lector i els hem pogut orientar per millorar.*

- Tenir interessos formats, temes o gèneres preferits.
- Tenir el control sobre allò que llegeixen: poder escollir les lectures amb criteri.
- Compartir les seves experiències de lectura amb els companys.
- Llegir continguts diversos i de manera freqüent.

Les aportacions dels docents destaquen la incidència en la millora de l'hàbit lector dels seus alumnes, sigui quin sigui el bloc que s'hagi escollit per treballar.

**h) Permet la transferència d'aprenentatges.**

A l'apartat 4.1. es feia referència al fet que, independentment de quin sigui el bloc que es treballi, s'afavoreix un procés reflexiu i de presa de decisions dels alumnes, que es repetirà en cada un dels blocs que treballem i que permetrà extrapolar-lo a d'altres situacions d'aprenentatge: aquest procés de presa de control sobre el propi aprenentatge que s'inicia amb l'ús del portafolis es pot anar escampant com una taca d'oli.

*Continuarem apostant per aquest tipus de reflexions i d'avaluacions en TOTES les àrees del currículum.*

A banda, la lectura és necessària per a totes les àrees. Si els alumnes aprenen a reflexionar sobre quines accions fan per comprendre un text, quines estratègies apliquen, com fan una cerca a la xarxa... tots aquests coneixements que aprenen amb el portafolis els serviran per aplicar-los a qualsevol àrea.

*Han treballat un procés metodològic que els servirà per a altres aspectes que els pot aportar el dia a dia.*

En aquest sentit, el portafolis és una eina transversal que permet la transferència dels aprenentatges que fa possible.

*S'ha obert una via de col·laboració amb les famílies.*

**i) Ajuda a millorar la relació amb les famílies.**

Hem parlat a bastament de les famílies, als apartats 2.5 i 4.8.4, de manera que no tornarem a recordar la importància que té la relació entre la família i l'escola per a la

construcció de l'hàbit lector, la implicació dels alumnes i la superació de les dificultats que trobem en la pràctica diària. Hem esmentat en diverses ocasions que l'ús del portafolis dóna un paper a les famílies, que participen de la seva aplicació donant suport als seus fills i filles: són un agent imprescindible.

*Ara conec millor l'opinió de les famílies sobre el treball amb els seus fills.*

Les valoracions i aportacions dels docents constaten que amb aquesta eina s'obre una porta nova a la col·laboració, que fa necessària aquesta complicitat entre família i escola, pel bé dels alumnes.

Malgrat tots aquests aspectes positius de l'ús del portafolis, n'hi ha un de negatiu que pesa sempre sobre qualsevol activitat que es proposa als centres educatius: **la inversió de temps**: no tenim temps, sempre hem de córrer, ara hem de fer més coses noves, i quan acabarem...?

És evident que tenim les hores que tenim i que cal prioritzar unes activitats o unes altres, i en la tria potser caldrà deixar de fer-ne alguna que considerem que no es justifica prou. Si analitzem totes les aportacions i reflexions que han fet els docents potser ens podem convèncer que el temps destinat al treball amb aquesta eina és temps ben invertit.

*Els docents que han pogut aplicar el portafolis a l'aula destaquen millores en aquests aspectes:*

- *Reflexió sobre les pràctiques d'aula i millora de la competència professional.*
- *Millora en el coneixement dels alumnes, pel que fa a la lectura.*
- *Millora en el clima de l'aula.*
- *Augment d'implicació i consciència per part dels alumnes.*
- *Millora dels aspectes emocionals relacionats amb la lectura.*
- *Canvis positius en la manera de treballar a les aules.*
- *Millora dels resultats i de l'hàbit lector.*
- *Transferència d'aprenentatges cap a les àrees.*
- *Millora en la relació amb les famílies.*

# 6. Relació del portafolis amb els currículums d'Educació primària i secundària obligatòria

A continuació es mostra la selecció de criteris d'avaluació i de competències básiques de l'àmbit lingüístic relacionats amb els diferents blocs del portafolis de lectura, tant a Educació primària com a Educació secundària obligatòria. També s'han seleccionat alguns continguts d'àrees no lingüístiques (primària) i continguts clau de les CB d'àmbits no lingüístics (PRI i ESO) relacionats amb els blocs del portafolis que són d'àmbit més transversal (què sé fer amb la lectura, què sé fer amb la informació), per tal de deixar constància del fet que el treball amb el portafolis s'ha de fer des de totes les matèries.

S'han ombrejat del color dels blocs del portafolis perquè es pugui veure la seva relació.

## 6.1. DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària

- Llegeixo en veu alta
- Què sé fer amb la lectura
- Els llibres i jo
- Els altres, la lectura i jo
- Què sé fer amb la informació

**Criteris d'avaluació de l'àmbit lingüístic (llengua catalana i literatura) relacionats amb el portafolis de lectura[33].**

| Cicle mitjà | Cicle superior |
|---|---|
| Aplicar estratègies afavoridores del procés de comprensió abans, durant i després de la lectura (planificació, anticipació, idea principal, inferències, entre altres). (4) | Aplicar tot tipus d'estratègies per comprendre el sentit global i la informació específica de textos escrits de tipologia diversa i en diferents formats. (4) |
| Comprendre i extreure informació rellevant de textos presentats en qualsevol mitjà, distingint entre idees principals i secundàries. (5) | Respondre i formular preguntes referides als textos que s'han llegit (contes, poemes, articles, fullets informatius, entre d'altres) mostrant comprensió. (6) |
| Conèixer el funcionament d'una biblioteca escolar i iniciar-se en l'ús de les virtuals. (6) | Conèixer el funcionament d'una biblioteca —incloses les virtuals—, per localitzar llibres de coneixements i lectures literàries. (7) |

[33] S'han seleccionat els criteris d'avaluació de llengua catalana i llengua castellana, però el portafolis també es pot aplicar en llengua estrangera.

| Cicle mitjà | Cicle superior |
|---|---|
| Llegir de manera autònoma i comprensiva, mostrant interès per tot tipus de textos. (7)<br><br>Comparar produccions en diferents llengües per trobar-hi semblances i diferències. (18) | Llegir de manera autònoma i comprensiva, mostrant interès per tot tipus de textos. (8)<br><br>Saber comparar produccions de diferents llengües per trobar-hi semblances i diferències i canviar el punt de vista personal per poder comprendre altres maneres de veure el món. (23) |
| Parlar de l'argument o el significat de novel·les, contes i poemes llegits mostrant-ne comprensió. (8)<br><br>Participar en lectures conjuntes per aprofundir en el sentit del text, practicar algunes estratègies lectores i aprendre a interpretar el llenguatge literari. (15) | Mostrar comprensió dels llibres de literatura llegits: saber explicar com són els protagonistes, la trama, els escenaris. Valorar el llenguatge i la il·lustració. Saber-ne fer una valoració global. (20) |
| | Elaborar síntesis en forma d'esquema o mapa conceptual. (5)<br><br>Saber sintetitzar informació provinent de webs utilitzant el format hipertext. (11)<br><br>Utilitzar sistemes de comunicació digitals segurs i adequats a l'edat per comunicar-se amb d'altres. (14)<br><br>Expressar idees a través d'esquemes. (13) |

**Criteris d'avaluació de l'àmbit lingüístic (llengua castellana i literatura) relacionats amb el portafolis de lectura.**

| Cicle mitjà | Cicle superior |
|---|---|
| Tenir interès i llegir amb rapidesa suficient per comprendre textos tradicionals i de la literatura infantil adequats a la seva edat.(5) | Comprendre autònomament textos escrits (contes, poemes, articles, fullets informatius, entre d'altres) i audiovisuals (pel·lícules, anuncis, informatius). Saber respondre i formular preguntes referides als textos que s'han llegit. |
| Identificar informacions rellevants de textos escrits diversos, comprendre-les per mitjà d'explicacions, reescriptures, resposta a preguntes que impliquin raonament i relació del que diu el text i els coneixements dels alumnes. (4) | Comprendre i extreure la informació rellevant de textos i produccions adequades a l'edat, provinents de diferents mitjans (explicacions, lectures, audiovisuals), diferenciant idees principals i secundàries, identificant idees, opinions i valors no explícits. (1)<br><br>Comprendre autònomament textos escrits (contes, poemes, articles, fullets informatius, entre d'altres) i audiovisuals (pel·lícules, anuncis, informatius). Saber respondre i formular preguntes referides als textos que s'han llegit.<br><br>Aplicar a les lectures les estratègies de comprensió treballades. (7)<br><br>Conèixer i aplicar l'organització dels textos llegits i escrits a l'aula: descripcions, exposicions, instruccions, diàlegs, |

| Cicle mitjà | Cicle superior |
|---|---|
| | notícies, entre altres. (10) |
| | Gaudir amb la lectura de textos tradicionals i de la literatura infantil adequats a l'edat. (14) |

**Continguts de coneixement del medi natural (MN) i de coneixement del medi social i cultural (MSC) relacionats amb el portafolis de lectura**

| Cicle mitjà | Cicle superior |
|---|---|
| Realització d'un treball d'investigació a partir del plantejament de qüestions i problemes rellevants de l'entorn, mitjançant el treball cooperatiu i a partir de l'experimentació i l'ús de diferents fonts d'informació i de les tecnologies digitals (programes específics, simulacions...). (MN) (MSC) | Realització d'un treball d'investigació a partir del plantejament de qüestions i problemes rellevants de l'entorn, mitjançant el treball cooperatiu i a partir de l'experimentació i l'ús de diferents fonts d'informació i de les tecnologies digitals (programes específics, simulacions...). (MN) (MS) |
| | Estratègies per al treball en xarxa. (MN) (MS) |
| Cerca i contrast d'informació en diferents suports (textos científics, imatges, gràfics, mapes, plànols...). (MN) (MSC) | |
| Ús i elaboració de plànols i mapes senzills del poble, barri o ciutat. (MS) | Utilització i interpretació de diferents representacions cartogràfiques (plànols, fotos aèries, croquis…) en diferents suports, per localitzar elements importants del medi físic. (MS) |
| | Ús de diferents canals per a l'intercanvi d'opinions i difusió d'informacions. (MS) |
| Anàlisi de missatges publicitaris i valoració de la seva incidència en la presa de decisions de la vida quotidiana. (MS) | Anàlisi crítica de la influència de la publicitat sobre els hàbits de consum. (MS) |
| | Identitat digital. Gestió de la privacitat de les dades. (MS) |
| Ús de fonts històriques diverses per obtenir informació i evidenciar els canvis i continuïtats al llarg del temps d'aspectes de la vida quotidiana i de l'entorn proper. (MS) | Ús de diferents fonts històriques (orals, documentals, materials) per contrastar informacions sobre un mateix esdeveniment i obtenir elements per explicar les accions humanes. (MS) |
| Identificació de missatges publicitaris i pràctiques que afavoreixen o no el bon desenvolupament personal i la salut. (MN) | |

**Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic (Llengua catalana i llengua castellana) relacionades amb el portafolis de lectura**

| |
|---|
| **Competència 4.** Llegir amb fluïdesa per comprendre textos de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i escolars en diferents formats i suports. |
| **Competència 5.** Aplicar estratègies de comprensió per obtenir informació, interpretar i valorar el contingut d'acord amb la tipologia i la complexitat del text i el propòsit de la lectura . |
| **Competència 6.** Utilitzar, per comprendre un text, l'estructura i el format de cada gènere textual i el component semàntic de les paraules i de les estructures morfosintàctiques més habituals |
| **Competència 11.** Llegir fragments i obres i conèixer alguns autors i autores significatius de la literatura catalana, castellana i universal |
| **Competència 7.**Aplicar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement propi . |

**Continguts clau de les competències bàsiques de l'àmbits digital relacionades amb el portafolis de lectura**

| **Àmbit digital** |
|---|
| **9.** Navegadors: principals funcionalitats. |
| **10.** Planificació de la cerca. |
| **11.** Motors de cerca. |
| **12.** Fonts d'informació digital. |
| **13.** Criteris de selecció i valoració de la informació. |
| **14.** Captura i emmagatzematge de la informació. |
| **15.** Llicències d'ús de la informació. |
| **16.** Tractament de la informació. |
| **17.** Construcció de coneixement. |
| **18.** Dossier personal d'aprenentatge (portafolis digital). |
| **19.** Entorn personal d'aprenentatge (EPA). |
| **20.** Eines i aplicacions digitals de comunicació (blog, wiki, xat, fòrum, correu electrònic...). |
| **24.** Eines i aplicacions digitals per a la gestió de tasques col·laboratives. |
| **26.** Entorns virtuals segurs. |
| **27.** Marc legal i drets d'autor. |
| **31.** Identitat digital. |

## 6.2. DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

- Llegeixo en veu alta
- Els altres, la lectura i jo
- Què sé fer amb la lectura
- Què sé fer amb la informació
- Els llibres i jo

**Criteris d'avaluació de l'àmbit lingüístic (llengües catalana i castellana) relacionats amb el portafolis de lectura (entre parèntesi número del criteri)**

| 1r ESO | 2n ESO | 3r ESO | 4rt ESO |
|---|---|---|---|
| Reconèixer, interpretar i avaluar progressivament la claredat expositiva, l'adequació, coherència i cohesió del contingut de les produccions orals pròpies i alienes, així com els aspectes prosòdics i els elements no verbals (gestos, moviments, mirada...). (8) | Reconèixer, interpretar i avaluar progressivament la claredat expositiva, l'adequació, coherència i cohesió del contingut de les produccions orals pròpies i alienes, així com els aspectes prosòdics i els elements no verbals (gestos, moviments, mirada...). (9) | Reconèixer, interpretar i avaluar progressivament la claredat expositiva, l'adequació, coherència i cohesió del contingut de les produccions orals pròpies i alienes, així com els aspectes prosòdics i els elements no verbals (gestos, moviments, mirada...). (9) | Reconèixer, interpretar i avaluar progressivament la claredat expositiva, l'adequació, coherència i cohesió del contingut de les produccions orals pròpies i alienes, així com els aspectes prosòdics i els elements no verbals (gestos, moviments, mirada...). (9) |
| Utilitzar estratègies de lectura comprensiva i crítica de gèneres de text narratius, descriptius, conversacionals, predictius, persuasius, instructius, expositius, i argumentatius senzills. (1) | Aplicar estratègies de lectura comprensiva i crítica de gèneres de text narratius, descriptius, conversacionals, predictius, persuasius, instructius, expositius, argumentatius. (1) | Aplicar estratègies de lectura comprensiva i crítica de gèneres de text narratius, descriptius, conversacionals, predictius, persuasius, instructius, expositius, argumentatius, periodístics i publicitaris. (1) | Aplicar estratègies de comprensió lectora per a la lectura de gèneres de text narratius, descriptius, conversacionals formals, predictius, persuasius, instructius, expositius, argumentatius i administratius. (1) |
| Llegir, comprendre i interpretar textos escrits propis de la vida quotidiana, de les relacions socials, de la vida acadèmica i dels mitjans de comunicació, captant el sentit global, identificant la informació rellevant, extraient informacions concretes, fent inferències, determinant l'actitud del parlant, i reconèixer alguns aspectes de la seva forma i el seu contingut. (2) | Llegir, comprendre i interpretar textos escrits propis de la vida quotidiana, de les relacions socials, de la vida acadèmica i dels mitjans de comunicació, captant el sentit global, identificant la informació rellevant, extraient informacions concretes, fent inferències, determinant l'actitud del parlant, i reconèixer alguns aspectes de la seva forma i el seu contingut. (2) | Llegir, comprendre i interpretar textos escrits propis de la vida quotidiana, de les relacions socials, de la vida acadèmica i dels mitjans de comunicació, captant el sentit global, identificant la informació rellevant, extraient informacions concretes, fent inferències, determinant l'actitud del parlant, i valorar alguns aspectes de la seva forma i el seu contingut. (2) | Llegir, comprendre i interpretar textos escrits propis de la vida quotidiana, de les relacions socials, de la vida acadèmica i dels mitjans de comunicació, de l'àmbit laboral i de relacions amb organismes, captant el sentit global, identificant la informació rellevant, extraient informacions concretes, fent inferències, determinant l'actitud del parlant, i valorar alguns aspectes de la seva forma i el seu contingut. (2) |

| 1r ESO | 2n ESO | 3r ESO | 4rt ESO |
|---|---|---|---|
| Emprar la reflexió gramatical a nivell de la frase i del text per resoldre problemes de comprensió de textos escrits i audiovisuals, i per revisar progressivament autònoma els textos propis i aliens. (4) | Emprar la reflexió gramatical a nivell de la frase i del text per resoldre problemes de comprensió de textos escrits i audiovisuals, i per revisar progressivament autònoma els textos propis i aliens. (4) | Emprar la reflexió gramatical a nivell de la frase i del text per resoldre problemes de comprensió de textos escrits i multimèdia, i per revisar progressivament autònoma els textos propis i aliens. (4) | Emprar la reflexió gramatical a nivell de la frase i del text per resoldre problemes de comprensió de textos escrits i multimèdia, i per revisar progressivament autònoma els textos propis i aliens. (4) |
| Llegir i comprendre, de forma guiada, obres literàries de la literatura catalana, castellana i universal de tots els temps i de la literatura juvenil, properes als propis gustos i aficions, mostrant interès per la lectura. (13) | Llegir i comprendre, de forma guiada, obres literàries de la literatura catalana, castellana i universal de tots els temps i de la literatura juvenil, properes als propis gustos i aficions, mostrant interès per la lectura. (13) | Llegir i comprendre, de forma progressivament autònoma, obres literàries de la literatura catalana, castellana i universal de tots els temps i de la literatura juvenil, properes als propis gustos i aficions, mostrant interès per la lectura. (13) | Llegir i comprendre, de forma autònoma, obres literàries de la literatura catalana, castellana i universal de tots els temps i de la literatura juvenil, properes als propis gustos i aficions, mostrant interès per la lectura. (13) |
| | Llegir, comprendre i interpretar textos literaris representatius de la literatura de l'època (literatures catalana i castellana: segles XII a XV), reconeixent la intenció de l'autor, relacionant el seu contingut i la seva forma amb els contextos socioculturals i literaris de l'època, identificant el gènere i el tema, i expressant aquesta relació amb judicis personals raonats. (14) | Llegir, comprendre, interpretar i comentar textos literaris representatius de la literatura de l'època (literatures catalana i castellana: segles XV i XVII), reconeixent la intenció de l'autor, relacionant el seu contingut i la seva forma amb els contextos socioculturals i literaris de l'època, identificant el gènere, el tema, reconeixent l'evoluació d'alguns tòpics i formes literàries, i expressant aquesta relació amb judicis personals raonats. (14) | Llegir, comprendre i comentar textos representatius dels segles XVIII, XIX i XX, reconeixent la intenció de l'autor, el tema, els trets propis del gènere al qual pertany i relacionant el seu contingut amb el context sociocultural i literari de l'època, o d'altres èpoques, i expressar la relació existent amb judicis personals raonats. (14) |
| Emprar la reflexió gramatical a nivell de la frase i del text per resoldre problemes de comprensió i expressió de textos literaris, i per compondre i revisar progressivament autònoma els textos propis i aliens. (16) | Emprar la reflexió gramatical a nivell de la frase i del text per resoldre problemes de comprensió i expressió de textos literaris, i per compondre i revisar progressivament autònoma els textos propis i aliens. (17) | Emprar la reflexió gramatical a nivell de la frase i del text per resoldre problemes de comprensió i expressió de textos literaris, i per compondre i revisar progressivament autònoma els textos propis i aliens. (17) | Emprar la reflexió gramatical a nivell de la frase i del text per resoldre problemes de comprensió i expressió de textos literaris, i per a la revisió progressivament autònoma els textos propis i aliens. (17) |
| Valorar la importància de la lectura i l'escriptura com a eines d'adquisició dels aprenentatges i com a estímul del desenvolupament personal. (17) | Valorar la importància de la lectura i l'escriptura com a eines d'adquisició dels aprenentatges i com a estímul del desenvolupament personal. (18) | Valorar la importància de la lectura i l'escriptura com a eines d'adquisició dels aprenentatges i com a estímul del desenvolupament personal. (18) | Valorar la importància de la lectura i l'escriptura com a eines d'adquisició dels aprenentatges i com a estímul del desenvolupament personal. (18) |
| Participar en debats i col·loquis ajustant-se progressivament a les normes que els regulen per a l'intercanvi comunicatiu amb coherència, cohesió, correcció, | Participar en debats i col·loquis ajustant-se progressivament a les normes que els regulen per a l'intercanvi comunicatiu amb coherència, cohesió, correcció, | Participar en debats i col·loquis ajustant progressivament a les normes que els regulen per a l'intercanvi comunicatiu: coherència, cohesió, correcció, | |

| 1r ESO | 2n ESO | 3r ESO | 4rt ESO |
|---|---|---|---|
| adequació. (11) | adequació. (11) | adequació. (11) | |
| Identificar i seleccionar, de fonts d'informació fiables, els coneixements que s'obtinguin de les biblioteques o de qualsevol altra font d'informació impresa en paper o digital, integrant-los en un procés d'aprenentatge continu. (3) | Identificar i seleccionar, de fonts d'informació fiables, els coneixements que s'obtinguin de les biblioteques o de qualsevol altra font d'informació impresa en paper o digital, integrant-los en un procés d'aprenentatge continu. (3) | Identificar, contrastar i seleccionar, de fonts d'informació fiables, els coneixements que s'obtinguin de les biblioteques o de qualsevol altra font d'informació impresa en paper o digital, integrant-los en un procés d'aprenentatge continu. (3) | Identificar, contrastar i seleccionar, de fonts d'informació fiables, els coneixements que s'obtinguin de les biblioteques o de qualsevol altra font d'informació impresa en paper o digital, integrant-los en un procés d'aprenentatge continu. (3) |
| Construir el propi entorn personal d'aprenentatge (EPA) i fer ús dels dossiers personals d'aprenentatge o portafolis digitals per a la gestió de la informació i el progrés de l'aprenentatge. (7) | Construir el propi entorn personal d'aprenentatge (EPA) i fer ús dels dossiers personals d'aprenentatge o portafolis digitals per a la gestió de la informació i el progrés de l'aprenentatge. (7) | Construir el propi entorn personal d'aprenentatge (EPA) i fer ús dels dossiers personals d'aprenentatge o portafolis digitals per a la gestió de la informació i el progrés de l'aprenentatge. (7) | Construir el propi entorn personal d'aprenentatge (EPA) i fer ús dels dossiers personals d'aprenentatge o portafolis digitals per a la gestió de la informació i el progrés de l'aprenentatge. (7) |
| Consultar adequadament fonts d'informació variades, per realitzar un treball acadèmic en suport paper o digital sobre un tema del currículum de literatura, adoptant un punt de vista crític i personal i utilitzant les tecnologies de la informació. (15) | Consultar adequadament fonts d'informació variades, per realitzar un treball acadèmic en suport paper o digital sobre un tema del currículum de literatura, adoptant un punt de vista crític i personal i utilitzant les tecnologies de la informació. (16) | Consultar adequadament fonts d'informació variades, per realitzar un treball acadèmic en suport paper o digital sobre un tema del currículum de literatura, adoptant un punt de vista crític i personal i utilitzant les tecnologies de la informació. (16) | Consultar adequadament fonts d'informació variades, per realitzar un treball acadèmic en suport paper o digital sobre un tema del currículum de literatura, adoptant un punt de vista crític i personal i utilitzant les tecnologies de la informació. (16) |
| Conèixer i emprar els sistemes de comunicació digitals sincrònics o asincrònics, atenent a la direccionalitat de la informació i al canal comunicatiu i tenir cura dels aspectes que afecten a la identitat digital pròpia i aliena. (20) | Conèixer i emprar els sistemes de comunicació digitals sincrònics o asincrònics, atenent a la direccionalitat de la informació, a l'abast del sistema comunicatiu, al canal comunicatiu i al tipus de dispositiu que s'utilitza, i tenir cura dels aspectes que afecten a la identitat digital pròpia i aliena. (21) | Conèixer i emprar els sistemes de comunicació digitals sincrònics o asincrònics, atenent a la direccionalitat de la informació, a l'abast del sistema comunicatiu, al canal comunicatiu i al tipus de dispositiu que s'utilitza, i tenir cura dels aspectes que afecten a la identitat digital pròpia i aliena. (21) | Conèixer i emprar els sistemes de comunicació digitals sincrònics o asincrònics, atenent a la direccionalitat de la informació, a l'abast del sistema comunicatiu, al canal comunicatiu i al tipus de dispositiu que s'utilitza, i tenir cura dels aspectes que afecten a la identitat digital pròpia i aliena. (21) |

**Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic (Llengua catalana i llengua castellana) relacionades amb el portafolis de lectura**

| |
|---|
| **Competència 1.** Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls. |
| **Competència 2.** Reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l. |
| **Competència 10.** Llegir obres i conèixer els autors i les autores i els períodes més significatius de la literatura catalana, la castellana i la universal |
| **Actitud 1.** Adquirir l'hàbit de la lectura com un mitjà per accedir a la informació i al coneixement, i per al gaudi personal; i valorar l'escriptura com un mitjà per estructurar el pensament i comunicar-se amb els altres |
| **Competència 11.** Expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos |
| **Competència 3.** Desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement. |

**Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic (Llengües estrangeres) relacionades amb el portafolis de lectura**

| |
|---|
| **Competència 10.** Reproduir oralment, recitar i dramatitzar textos literaris adaptats o autèntics |
| **Competència 4.** Aplicar estratègies de comprensió per obtenir informació i interpretar el contingut de textos escrits d'estructura clara de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i de l'àmbit acadèmic |
| **Competència 5.** Interpretar els trets contextuals, discursius i lingüístics d'un text i reconèixer la seva tipologia per comprendre'l |
| **Competència 11.** Comprendre i valorar textos literaris adaptats o autèntics |
| **Competència 6.** Seleccionar i utilitzar eines de consulta per accedir a la comprensió de textos i per adquirir coneixement |

**Continguts clau de les competències bàsiques d'àmbits no lingüístics relacionades amb el portafolis de lectura**

| **Àmbit social: ciències socials (geografia i hitòria)** |
|---|
| 1. Textos de les ciències socials: descripció, explicació, justi cació, interpretació i argumentació, i vocabulari propi. |
| 5. Fonts primàries i secundàries. |
| 13. Anàlisi d'imatges i referents estètics. Descodificació de llenguatges icònics, simbòlics i audiovisuals. |
| 17. Cerca, anàlisi i contrast d'informacions diverses. |
| 18. Lectura i interpretació de mapes, plànols i imatges de diferents característiques i suports. Eines d'orientació espacial. |

| Àmbit científicotecnològic (biologia i geologia, física i química, tecnologia) |
|---|
| **15.** Fases d'una investigació. Disseny d'un procediment experimental. |

| Àmbit digital |
|---|
| **11.** Funcionalitats dels navegadors. |
| **12.** Cercadors: tipus de cerca i planificació. |
| **13.** Fonts d'informació digital: selecció i valoració. |
| **14.** Selecció, catalogació, emmagatzematge i compartició de la informació. |
| **15.** Ètica i legalitat en l'ús i instal·lació de programes, comunicacions i publicacions, i en la utilització de la informació. |
| **16.** Tractament de la informació. |
| **17.** Construcció de coneixement: tècniques i instruments. |
| **18.** Entorn personal d'aprenentatge (EPA). |
| **19.** Dossiers personals d'aprenentatge (portafolis digital). |
| **22.** Entorns de treball i aprenentatge col·laboratiu. |
| **28.** Identitat digital: visibilitat, reputació, gestió de la privacitat pública i aliena. |

# 7. Annex: centres de pilotatge (curs 2012- 2013)

Escola Circell d'Olèrdola

Escola Sant Josep - El Pi de l'Hospitalet de Llobregat

Escola Menéndez Pidal de l'Hospitalet de Llobregat

Escola Mercè Rodoreda de Badalona

Escola Àngels Alemany i Boris de Lloret de Mar

Escola Sant Jordi de Lleida

Escola Pràctiques I de Lleida

Escola Cinta Curto de Tortosa

Escola Miquel Granell d'Amposta

Escola Provençals de Barcelona

Col·legi La Salle Comtat de Barcelona

Col·legi IPSI de Barcelona

Escola El Bruc del Bruc

Escola Mossèn Cinto de Folgueroles

Escola Sant Pau de Sant Pol de Mar

Escola Rocafonda de Mataró

Escola Collserola de Sant Cugat del Vallès

Escola Francesc Aldea i Pérez de Terrassa

Escola Guillem Fortuny de Cambrils

Escola Mare de Déu del Remei d'Alcover

Institut Miquel Martí i Pol de Cornellà de Llobregat

Institut Manuel Blancafort de La Garriga

Institut Vinyes Velles de Montornès del Vallès

Institut El Foix de Santa Margarida i els Monjos

Institut Sa Palomera de Blanes

Institut Ribera del Sió d'Agramunt

Institut Manuel de Montsuar de Lleida

Institut Baix Penedès de El Vendrell

# 8. Bibliografia

A. CALERO. *Como mejorar la comprensión lectora: estratègies para lograr lectores competentes.* Madrid: Wolters Kluwer, 2011.

C. B. CAZDEN. *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.* Madrid: Editorial Paidós i MEC, 1991.

T. COLOMER. *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela.* Fondo de Cultura Económica: Mèxic, 2005.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. *Competència lectora: Marc conceptual per a l'avaluació PISA 2009.* Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Documents, 12. [En línia] http://www.xtec.cat/serveis/crp/a8930013/comprensio-lectora/arxius_comlectora/marc_pisa_%202009.pdf [Consulta 4 de setembre de 2016]

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *La lectura en un centre educatiu.* [En línia] http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0015/4fcb7f08-acc8-43ad-b1bf-5f303ec82902/lectura_centre_educatiu.pdf [Consulta 4 de setembre de 2016]

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic: llengua catalana i llengua castellana. Identificació i desplegament a l'educació primària*. 2a edició, 2015. [En línia] http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/collecions/competencies-basiques/primaria/prim-linguistic-ca-es.pdf [Consulta 4 de setembre de 2016]

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Competències bàsiques de l'àmbit digital: Identificació i desplegament a l'educació primària.* 2013 [En línia] http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/collecions/competencies-basiques/primaria/prim-ambit-digital.pdf [Consulta 4 de setembre de 2016]

D. DURAN; C. MONEREO. (2008). *The impact of Peer Tutoring on student self-concept, self-esteem and satisfaction*. School Psychology International, 29, 4; 481 – 499.

M. FLORES. *Llegim en parella. Influència de la tutoria entre iguals en la comprensió i l'autoconcepte lector.* [En línia] http://www.tdx.cat/handle/10803/120513 [Consulta: 4 de setembre de 2016].

G. LURI. *L'escola contra el món: L'optimisme és possible.* Barcelona: La Campana, 2008.

I. MCGRATH, T. LAMB, B. SINCLAIR. *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: future Directions* . Longman, 2000.

D.L.MONSON, D. MCCLENATHAN. [Comp.] *Crear lectores activos. Propuestas para los padres, maestros y bibliotecarios*. Madrid: Visor, 1989

H. PRZESMYCKI. *La pedagogia del contrato: El contrato didáctico en la educación.* Barcelona: Graó, 1994.

N. SANMARTÍ . *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona. Departament d'Ensenyament, 2010. [En línia] http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf [Consulta: 4 de setembre de 2016]

K. B. YANCEY. "Portfolio, Electronic, and the Links Between". *Computers and Composition,* nun. 13 (1996) p. 129-133.

El Portafolio
TJM